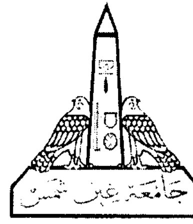


جامعة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى دراسات الطفولة

(قسم الدراسات النفسية والاجتماعية)

إعداد

هدى على سالم محمد

مدرس مساعد بقسم رياض الأطفال

كلية التربية النوعية - جامعة الزقازيق

إشراف

أ.د/ عادل عبد الله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

بكلية التربية

جامعة الزقازيق

أ.د/ إلهامى عبد العزيز إمام

أستاذ علم النفس

قسم الدراسات النفسية للأطفال

معهد الدراسات العليا للطفولة

جامعة عين شمس

١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م



صفحة العنوان

اســـم الطالـب : هدى على سالم محمد

الدرجـة العلمية : دكتوراه الفلسفة فى دراسات الطفولة.

القسم التابع لها : الدراسات النفسية والاجتماعية.

اســـم المعهد : معهد الدراسات العليا للطفولة.

الجـــامعـــة : جامعة عين شمس

سنـة التخـــرج : ٢٠٠٨م

سنـة المنـــح : ٢٠٠٨م



صفحة الموافقة

اســم الطالـب : هدى على سالم محمد

عنــوان الرسـالة : فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لـدى أطفال الروضة.

اســم الدرجـة : دكتوراه الفلسفة فى دراسات الطفولة.

لجنـة الإشـراف :

١- أ.د/ عادل عبد الله محمد : أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الزقازيق.

أ.د/ إلهامى عبد العزيز إمـام : أستاذ علم النفس بقسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

تاريخ البحث ٦/١١/٢٠٠٥م

الدراسات العليا :

ختم الإجازة	أجيزت الرسالة بتاريخ
/ / ٢٠٠ م	٢ / ٩ / ٢٠٠٧م
موافقة مجلس المعهد	موافقة مجلس الجامعة
٢ / ٣ / ٢٠٠٧م	/ / ٢٠٠ م

مستخلص الدراسة

نظراً لأن التدخل المبكر لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يؤدى إلى نتائج أفضل فإن التدخل منذ ظهور المؤشرات الأولى فى مرحلة رياض الأطفال يقلل من الآثار السلبية المترتبة عليها، وحيث إنه لا توجد دراسات عربية اهتمت بإعداد البرامج للأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم فى مرحلة رياض الأطفال (على حد علم الباحثة) فإن هذه الدراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى باعتباره مؤشراً لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الصف الثانى بالروضة (KG_{II}) قوامها (١٤) طفلاً مقسمين إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين من حيث العمر الزمنى، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة، ومستوى القصور اللغوى إحداهما تجريبية والآخرى ضابطة، ولتحقيق تكافؤ المجموعتين وقياس فعالية البرنامج استخدمت الدراسة اختبار جودانف هاريس للذكاء، واختبار المستوى الاجتماعى الثقافى للأسرة (إعداد/ محمد بيومى خليل، ٢٠٠٠)، واختبار المسح النيورولوجى (ترجمة وتعريب/ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)، وبطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة (إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٥)، هذا بالإضافة إلى البرنامج التدريبى (إعداد/ الباحثة)، وقد تم استخدام اختبار مان وتينى Mann Whitney (U)، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) ، وقيمة (Z) لمعالجة البيانات والتوصل إلى النتائج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج فعال فى الحد من القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى باعتباره مؤشراً لصعوبات التعلم لأطفال الروضه.

الكلمات المفتاحية:

١- أطفال الروضة **Kindergarten children**.

٢- القصور اللغوى **Linguistic Shortage**.

٣- مؤشرات صعوبات التعلم **Indicators of Learning Disabilities**.



صفحـــة الشـــكر

أشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف وهم:

١- الأستاذ الدكتور/ عادل عبد الله محمد.

٢- الأستاذ الدكتور/ إلهامى عبد العزيز إمام.

ثم الأشخاص الذين تعاونوا معى فى البحث وهم:

١- الأستاذ الدكتور/ جمال عبد السميع.

٢- الأستاذ الدكتور/ صلاح شريف.

٣- الأستاذ الدكتور/ السيد الجندى.

وكذلك الهيئات الآتية:

١- روضة الرعاية المتكاملة والعاملين بها.

٢- مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة.

الفهرس

تابع الفهرس

تابع الفهرس

تابع الفهرس

فهرس الجداول

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

- ★ مقدمة.
- ★ مشكلة الدراسة.
- ★ أهمية الدراسة.
- ★ أهداف الدراسة.
- ★ مصطلحات الدراسة.
- ★ حدود الدراسة.

مقدمة:

يُعد الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة من أهم المعايير التى يقاس بها تحضر الأمم وتقدمها، والاهتمام بطفل ما قبل المدرسة أصبح ضرورة ملحة تفرضها أهمية وخطورة هذه المرحلة فى تكوين الطفل جسمانياً وعقلياً واجتماعياً باعتبارها المرحلة التى يتم فيها تشكيل شخصيته الإنسانية.

والسنوات الأولى من حياة الفرد هى الدعامة الأساسية التى تقوم عليها بعد ذلك حياته العقلية واللغوية والاجتماعية بجميع مظاهرها، إذ يدرك الطفل فيها نفسه فى تمايزها عن غيرها من الأفراد الآخرين، أى أنه يتميز بفرديته عن العالم المحيط به (**سهير كامل: ١٩٩٩**، ٧٧).

وفى هذه السنوات يحتاج العديد من الأطفال إلى نوعية خاصة من الرعاية، وبيئات تعليمية تعمل على استثمار استعداداتهم اللغوية للتمكن من عمليتى القراءة والكتابة بنجاح فى المراحل اللاحقة **(Snow. C: 1999: 3)** فاكتساب اللغة وتمكن الطفل من استخدامها أمر على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة بالنسبة له إذ تساعد على تكوين عالمه بكل أبعاده وجوانبه، وتمكنه من التعرف على الأشياء من حوله، كما تساعده على معرفة العادات والتقاليد والقيم السائدة فى المجتمع، كما تقوم بدور فى تحقيق شعور الطفل بالأمن والطمأنينة والثقة، وهى مشاعر ضرورية لصحته النفسية، ولتحقيق التوافق الاجتماعى مع الآخرين (**ليلى كرم الدين: ٢٠٠٣، ٢٤٣**) وتؤكد **هدى الناشف** أن اللغة أساسية لتنمية شتى المهارات الأخرى وخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة حيث يبدأ الطفل فى التوجه نحو الآخرين ويتفاعل معهم لغوياً ويستمع إليهم ويركب الجمل ليوصل أفكاره إليهم (**هدى الناشف**: ٢٠٠١، ١٢٧).

وعلى هذا فإن القصور اللغوى لطفل الروضة يؤثر سلبياً على جميع مهارات الطفل وعلى جوانب نموه المختلفة وعلى تفاعله الاجتماعى مع الآخرين، وقد يؤدى إلى صعوبات تعلم لاحقة حيث تؤكد العديد من الدراسات أن القصور فى مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى تؤدى إلى تعرض الأطفال لصعوبات تعلم القراءة فيما بعد، مثل دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥–أ)، ودراسة **كوليك Kolic, S** (٢٠٠٤)، ودراسة **روز وأخرون Rothe, E. et al.,** (٢٠٠٤)، ويرى **السيد عبد الحميد** أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب أو قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى يستلزمها فهم اللغة

المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، ويتبدى هذا القصور فى نقص المقدرة على الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو القراءة أو التهجئة أو العمليات الحسابية أو المهارات الاجتماعية، وليس لديهم مشكلات تعلم ناجمة عن إعاقات أخرى حسية كالصمم أو العمى أو عقلية أو حركية أو انفعالية أو عن ظروف بيئية اجتماعية اقتصادية وثقافية غير مواتية. (**السيد عبد الحميد: ٢٠٠٣–أ، ٧**)

ونظراً لأن الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم هو من ذوى الذكاء العادى أو فوق المتوسط وربما العالى، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحى فشله الدراسى فى المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بانعكاسات ذلك على البيت، وهذا الوعى يولد لدية أنواعاً من التوترات النفسية والإحباطات التى تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسى (**فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٢١٤**). كما أن هذه الصعوبات تعتبر نقطة تتراكم حولها الضغوط الانفعالية والنفسية لدى المتعلم مما يؤدى إلى اضطراب فى شخصيته، وقد يؤدى إلى تسرب التلاميذ من المرحلة الابتدائية وانقطاعهم عن الدراسة وعدم مواصلة التعليم مما يؤدى إلى زيادة نسبة الأمية (**محمود منسى: ٢٠٠٣، ٢٤٣، ٢٤٤**).

وتكمن مشكلة صعوبات التعلم فى انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال حيث يرى **عادل عبد الله وسليمان محمد** أن المدارس قد حددت نسبة لانتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ تتراوح بين ٥–٦٪ تقريباً من أولئك التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشر من العمر وذلك وفقاً لتلك الأرقام التى توجد بحوزة الحكومة الأمريكية.(**عادل عبد الله وسليمان محمد: ٢٠٠٥، ٦**)

وتشير الدراسات والبحوث التى اهتمت بالكشف المبكر عن ذوى الصعوبات إلى أن قابلية هذه الفئة لإحراز أى تقدم أو نجاح تربوى يتضاءل بإطراد مع تأخر الكشف عنهم، كما تؤكد هذه الدراسات على أن الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم (**فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٢١٣**)، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى تعلم القراءة وتم التعرف عليهم وعلاجهم مباشرة فى الصف الأول الابتدائى يؤدى إلى تحسنهم بنسبة ٨٤٪ بينما تنخفض هذه النسبة عندما يعالج التلاميذ فى الصف الثالث لتصل إلى ٤٦٪، وتنخفض إلى ١٨٪ عندما يعالج التلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى (**السيد عبد الحميد:**

٢٠٠٣-أ، ٧٣) ولذلك ترى **كريمة إمام** أنه يجب أن يزود خريجو أقسام الطفولة ورياض الأطفال ببعض المعلومات التى تندرج ضمن المقررات الدراسية لأهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وكيفية الوقاية منها (**كريمة إمام، ٢٠٠١، ٣٣٣**).

وبالنسبة للأطفال الروضة فإن هناك انقساماً بين العلماء فى الرأى حيث يرى الفريق الأول أن نطلق عليها صعوبات التعلم حتى نتهيأ للتعامل معها، أما الفريق الثانى فيرى أنه لا توجد مناهج دراسية محددة فى مرحلة رياض الأطفال وبالتالى فإن ما يعانى الطفل منه آنذاك ليس صعوبات تعلم أكاديمية ولكنه سلوكيات سابقة لتعلم تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وتسهم فى تهيئة الطفل للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وتلقى ما يتم تقديمه بها من مقررات دراسية أو إعاقة ذلك.

فيرى **فاروق صادق** أن الكثير من صعوبات التعلم للأطفال فى سن ما قبل المدرسة يمكن إرجاعها إلى اختلاف معدلات النضج بين الأطفال، علاوة على ذلك فإن تشخيص صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة يصبح أكثر تأملياً لصعوبة الفصل بين مجموعة العوامل الخارجية المسببة للعرض، مما يؤدى إلى كثير من الأخطاء أو التدخلات التى يصعب عزلها أو فصلها عن بعضها الأمر الذى يجب أن نتناوله بالحرص الشديد عند تشخيص هذه الصعوبات فى سن مبكرة.

(نقلاً عن عبد الرحمن سليمان: ٢٠٠١، ٢٣٦)

وعلى الرغم من ذلك فإن أطفال الروضة قد يعانون من صعوبات تعلم ولكن هذه الصعوبات هى صعوبات نمائية، وهى كما يرى أحمد عواد تتمثل فى ثلاثة مجالات أساسية وهى: النمو المعرفى والذى يمثل ٢١,٣٤٪، والنمو اللغوى والذى يمثل ٨,٣٧٪، والنمو البصرى الحركى والذى يمثل ٧,٩٥٪ . (**أحمد عواد: ١٩٩٤، ٣٣٤**)

وعلى هذا فإن ما يعانيه أطفال الروضة ليست صعوبات تعلم أكاديمية ولكنها قصور فى المهارات قبل الأكاديمية والتى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم، ولذلك تقترح **رحاب صالح** ضرورة إدراك وفهم إشارات التحديد لإعاقات أو صعوبات التعلم المتمثلة فى المؤشرات فى مرحلة رياض الأطفال، وضرورة تقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال مبكراً. (**رحاب صالح : ٢٠٠٢، ٥٢**)

وهذه المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة تتمثل فى التعرف على الأرقام والحروف والأشكال والألوان إلى جانب الوعى أو الإدراك الفونولوجى، وأن نسبة انتشار أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ ٥,٥٧ وذلك وفقاً للدراسة التى أجراها **عادل عبد الله وسليمان سليمان (٢٠٠٥)**، وذلك يدعو إلى ضرورة الاهتمام بهذه المؤشرات والعمل على إعداد برامج تربوية للحد من قصورها، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه حيث تسعى إلى الحد من قصور مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باعتبارهما بعدى القصور اللغوى فى هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

ترجع فكرة الدراسة الحالية إلى انتشار صعوبات التعلم لدى قطاع كبير من التلاميذ، وما لهذه الصعوبات من آثار سلبية وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، كما أكدت هذه الدراسات على أن علاج هذه الصعوبات مبكراً يؤدى إلى تخفيف حدتها بشكل كبير، وبالتالى إذا تم العلاج من بداية ظهور الأعراض الأولى فإن العلاج يكون أكثر جدوى، وإذا تم تقديم برامج معدة ومخططة للأطفال الذين تظهر لديهم مؤشرات لصعوبات التعلم فإن ذلك قد يجنب هؤلاء الأطفال ظهور صعوبات التعلم فيما بعد ويقلل من الآثار السلبية المترتبة عليها والتى تؤثر على حياة الطفل فى مرحلة من أهم مراحل العمر وهى الطفولة المبكرة.

بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية سوف تركز على القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باعتباره مؤشراً لصعوبات التعلم وأن اللغة هى وسيلة اتصال الطفل بالعالم المحيط به وأن القصور فيها يؤثر على تنمية جميع مهارات الطفل وكافة جوانب نموه، كما أن القصور فى مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى يؤدى إلى صعوبات تعلم لاسيما القراءة وما يترتب عليها من صعوبات أخرى.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات مجموعتى الأطفال الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى للقصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى للقصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى للقصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للقصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد أهم جوانب القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

٢- إعداد برنامج للحد من القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة والتحقق من فعاليته.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فى أهمية الموضوع الذى تتصدى له حيث تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبى للحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وهذا ينطوى على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

فمن الناحية النظرية: التعرف على الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم والخصائص المختلفة لهم والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم والأسباب التى تؤدى إلى هذه الصعوبات بالإضافة إلى التعرف على الدراسات السابقة التى أجريت فى هذا المجال، وفى ضوء ذلك يتم إعداد برامج للحد من قصور هؤلاء الأطفال فى الجوانب المختلفة وخاصتاً الناحية اللغوية، وهذا يسرى المكتبة العربية حيث أن صعوبات التعلم لها آثار سلبية وينتج عنها مشكلات عديدة قد يترتب عليها

تسرب التلاميذ من المدارس أو عدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع هذا بالإضافة إلى انتشار هذه الصعوبات لدى قطاع كبير من التلاميذ، كما أن علاج صعوبات التعلم مبكراً يؤدى إلى نتائج أفضل ويحد من هذه الصعوبات وخاصة إذا بدأ العلاج منذ ظهور المؤشرات فى مرحلة رياض الأطفال وما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة فى تشكيل شخصية الأطفال.

ومن الناحية التطبيقية: أن يستفيد القائمين على تعليم الأطفال فى الروضات وأولياء الأمور فى التعرف على الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم والاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تقديم برنامج تدريبى لهم يحد من قصورهم اللغوى لدى عينة تشبه عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١ - أطفال الروضة Kindergarten children:

هم أولئك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات والملتحقين بإحدى رياض الأطفال الحكومية أو الخاصة.

٢ - القصور اللغوى Linguistic Shortage:

هو قصور طفل الروضة فى مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى أو الفونولوجى.

٣ - مؤشرات صعوبات التعلم Indicators of Learning Disabilities:

هى بمثابة السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الحروف الهجائية، والأرقام، والأشكال والألوان هذا بالإضافة إلى الوعى أو الإدراك الفونولوجى (الصوتى) **(عادل عبد الله: ٢٠٠٥-أ، ٧)**.

ويعرف مؤشر صعوبات التعلم إجرائياً فى هذه الدراسة بأنه يتمثل فى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى.

٤ - البرنامج المستخدم:

مجموعة من الأنشطة والألعاب التى يتم تدريب الأطفال الروضة عليها بهدف الحد من قصور الأطفال اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى أو الفونولوجى باعتباره مؤشراً لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

حدود الدراسة :

١ - الحدود المكانية :

تم تطبيق برنامج الدراسة على مجموعة من أطفال الصف الثانى **(KgII)** بروضة الرعاية المتكاملة بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية كمجموعة تجريبية، أما المجموعة الضابطة فتم اختيارها من روضتى عمر الفاروق واللغات التجريبية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية.

٢ - الحدود البشرية :

أجريت الدراسة على عينة من أطفال الصف الثانى بالروضة **(KgII)** تراوحت أعمارهم ما بين (٥,٥-٧) سنوات قوامها (١٤) طفلاً من الذكور والإناث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين من حيث العمر الزمنى، نسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة ومستوى القصور اللغوى.

٣ - الحدود الزمنية :

تم تطبيق البرنامج المستخدم فى الدراسة من بداية النصف الثانى من العام الدراسى ٢٠٠٦/٢٠٠٧م على مدى (٧٠) جلسة بواقع (٤) جلسات أسبوعياً استغرقت (١٧,٥) أسبوعاً، ثم قامت الباحثة بمتابعة عينة الدراسة بإجراء قياس تتبعى بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

الفصل الثانى
الإطار النظرى

أولاً : مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

★ ماهية صعوبات التعلم.

★ تصنيف صعوبات التعلم.

★ معدلات انتشار صعوبات التعلم.

★ النماذج المفسرة لصعوبات التعلم.

★ الأسباب والعوامل المساهمة فى صعوبات التعلم.

★ خصائص ذوى صعوبات التعلم.

★ تشخيص ذوى صعوبات التعلم.

★ التدخل المبكر.

★ الكشف المبكر.

★ مؤشرات صعوبات التعلم.

ثانياً : القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم :

★ اللغة . مفهومها . وظائفها . النمو اللغوى عند طفل الروضة.

★ القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم.

★ أولاً : الوعى الصوتى أو الفونولوجى.

- تعريفه . تطوره . مهاراته ومستوياته . تقويمه . وتنميته.

★ ثانياً : التعرف على الحروف الهجائية.

- مفهومها . تقويمها . تنميتها.

★ برامج رعاية وتدريب ذوى صعوبات التعلم.

أولاً : مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة :

تعتبر صعوبات التعلم واحدة من فئات التربية الخاصة التى كان الغموض ومازال يكتنفها من حيث التعريف والأسباب، ولذلك كثيراً ما توصف هذا الإعاقة بأنها غير مرئية علاوة على ذلك فإن الأدبيات التربوية الخاصة تزخر بالتسميات والمصطلحات التى استخدمت فى النصف الأول من هذا القرن للإشارة إلى صعوبات التعلم ومنها متلازمة النشاط الزائد، والإعاقة التعليمية، والإدراكية واضطراب العجز عن الانتباه، التلف الدماغى البسيط.

ويعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة فى الوقت الحاضر وقد أهتم بهذا المجال علماء النفس والتربية إلى جانب اهتمام الآباء والمربين، وكذلك استدعى هذا المجال انتباه كثير من العلماء المتخصصين فى التركيز على هذا الجانب بهدف تشخيص تلك الصعوبات قدر الإمكان. **(فوقية عبد الفتاح: ٢٠٠٤، ٢٠٩)**

وفى مرحلة الطفولة المبكرة قد تظهر صعوبات التعلم، وقد تستمر مدى الحياة وهى تصيب الذكور والإناث على السواء، وتظهر فى جميع الطبقات الاجتماعية على اختلاف أنواعها ولذلك تؤكد **صفاء الأعصر** أن ظاهرة صعوبات التعلم بدأ الاهتمام بها نظراً لزيادة نسب انتشارها وكذلك لعدم تشخيصها فى بداية ظهورها حيث يكون من اليسير معالجتها، ولأن فهم الظاهرة هى الخطوة الأولى لعلاجها. **(صفاء الأعصر: ٢٠٠٣، ٤٠)**

كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يدركون أنهم أقل كفاءة من الناحية الاجتماعية والمعرفية وهم أكثر آحتمالاً فى عزو فشلهم إلى النقص فى القدرة، والنجاح إلى الحظ، وأقل ثقة فى تحكماتهم الذاتية فى النجاح والفشل المدرسى، أقل معرفة بخطط واستراتيجيات التعلم لاسيما مواجهة الصعوبات وغالباً ما تنخفض دافعيتهم مما يؤدى إلى فشلهم المتكرر، وهم غالباً يعتقدون أنهم لا يستطيعون حل المشكلات عندما يواجهون صعوبات مدرسية وبالتالى يكون هؤلاء الأطفال فى حالة التعزيز والتدعيم لإعطائهم الثقة فى نجاح سلوكياتهم وللخروج من مرحلة الفشل. **(الفرحاتى محمود: ٢٠٠٢، ٨٤)**

ولذلك تتطلب صعوبات التعلم كغيرها من الإعاقات اهتماماً بالكشف والتدخل المبكرين، لذا فإنها ببعديها غالباً ما يمكن الكشف عنها فى الطفولة، وقبل أن يدخل الطفل المدرسة ويتعامل مع

المواد التعليمية الأكاديمية، فقد تبدأ عنده صعوبات التعلم وتستمر معه ما لم يتم الكشف عنها والتدخل لعلاجها مبكراً وتقديم البرامج العلاجية التربوية المناسبة للطفل فسوف تتفاقم المشكلة.

(جمال مثقال: ٢٠٠٠، ٢٢-٢٣)

وتؤكد الدراسات والبحوث أن التدخل المبكر فى مرحلة الروضة يؤدى إلى نتائج أفضل ونظراً لأن هناك فريق من الباحثين يرى أنه لا يمكن استخدام مصطلح صعوبات التعليم فى الروضة نظراً لعدم وجود مقررات أكاديمية فى مرحلة الروضة. فيرى **عادل عبد الله** أن هناك مجموعة من المهارات القبل أكاديمية والتى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم وتتمثل فى:

١- الوعى الفونولوجى. ٢- التعرف على الحروف الهجائية.

٣- التعرف على الأعداد. ٤- التعرف على الألوان.

٥- التعرف على الأشكال. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ١١١)**

ومن الجدير بالذكر إنه إذا تم التدخل لتنمية هذه المهارات أو الحد من قصورها فإن ذلك يجنب الأطفال الآثار السلبية لصعوبات التعلم. وفيما يلى سوف يتم عرض مفهوم صعوبات التعلم وتطوره وأساليب قياسه وطرق علاجه والمؤشرات الدالة عليه بالإضافة إلى إلقاء الضوء على التدخل والكشف المبكرين.

ماهية صعوبات التعلم:

لقد أسهم الباحثون والممارسون فى جميع المجالات الطبية والتربوية واللغوية إسهامات كبيرة فى دراسة صعوبات التعلم، ونجد أن كل باحث فى هذه المجالات يضع تعريفاً بما يتفق مع مجال مهنته.

ويمكن القول أن البدايات الباكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم كانت فى عام ١٩٦٣م، حيث اقترح **كيرك Kirk** الذى يعد من أشهر المتخصصين فى هذا المجال صيغة التعريف وقدمها إلى اجتماع ممثلى عدد من الجمعيات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغى أو صعوبات فى الإدراك، وتمت الموافقة على هذا التعريف **(عبد الرحمن سليمان: ٢٠٠١، ١٥٤)**، وينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم تشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف فى واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، واللغة، والقراءة، والتهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية

نتيجة لخلل وظيفى فى الدماغ أو اضطراب عاطفى أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسى أو تخلف عقلى أو حرمان ثقافى. **(فاتن صلاح: ٢٠٠٣، ٤٦)**

وفى عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين فى المكتب الأمريكى للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم أصبح بعد تنقيحه فى القانون العام رقم ٩٤-١٤٢ عام ١٩٧٥ الذى دعا إلى تربية جميع الأطفال المعوقين وينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم هى اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم اللغة واستخدامها سواء كانت شفهية أو كتابية، وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. **(جمال الخطيب، منى الحديدى: ١٩٩٨، ١٦٦)**

وفى عام ١٩٧١ اجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صعوبات التعلم وهمت لجنة صعوبات التعلم، ومجلس الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ليصدرا تعريفاً لصعوبات التعلم جاء فيه أن مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى "طفل عادى من ناحية القدرة العقلية العامة، والعمليات الحسية، والثبات الانفعالى، وتوجد لدية عيوب نوعية فى الإدراك والتكاملية، أو العمليات التعبيرية والتى تعوق تعلمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل فى الجهاز العصبى المركزى، والذى يؤدى إلى إعاقة كفاءتهم فى التعليم".

(السيد عبد الحميد: ٢٠٠٣-أ، ٤٧-٤٨)

وفى عام ١٩٧٩ وضع سيد عثمان تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على "أنها عدم استطاعة التلميذ الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة فى الفصل الدراسى وخارجه على الرغم من خلوه من أى نوع من أنواع الإعاقة الجسمية أو العقلية، وتظهر أعراضه فى:

أ- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة.

ب- البطء فى اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات مع زملائه فى الفصل.

ج- إحساس التلميذ بالعجز والشعور بالنقص. **(زينب شقير: ٢٠٠٠، ٢٨١)**

وفى عام ١٩٨١م اجتمعت سته من المنظمات العاملة فى مجال المعوقين بالولايات المتحدة الأمريكية وكونت ما يعرف باسم اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم وعرفوا صعوبات التعلم على النحو التالى "أن صعوبات التعلم مصطلح عام يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التى تظهر من خلال صعوبات واضحة فى اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلالات والقدرات الرياضية، وتعتبر هذه الاضطرابات أصلية فى الفرد، ويفترض أن تكون ناتجة عن "خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى" وإذ ظهرت صعوبات التعلم "متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل إعاقة حسية أو تخلف عقلى، أو اضطراب انفعالى واجتماعى أو متلازمة مع مؤثرات بيئية (مثل الاختلافات الثقافية، التعليم غير الملائم، وعوامل نفسية) فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الإعاقات. **(محمد كامل: ٢٠٠٣، ٧-٨)**

وفى عام ١٩٩١م قدم **جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى** تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها "اضطرابات فى عملية أو أكثر من عمليات التعلم المتضمنة أو اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا اللفظ يشمل المعوقات الإدراكية وإصابات المخ والعجز الوظيفى الخفيف للمخ وعسر القراءة، الحبسة النمائية، ويستبعد منها الإعاقات السمعية والبصرية والتأخر العقلى والاضطرابات الانفعالية باعتبارها ظروفاً أولية (معيقة). **(كريمة إمام: ٢٠٠١، ٣٧)**

ويشير **محمد غنيم وكمال عطية** إلى أن صعوبات التعلم هى مفهوم يصف مجموعة من الطلاب ذكائهم عادى - متوسط أو فوق المتوسط وتنخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم فى الظروف العادية. **(محمد غنيم وكمال عطية: ١٩٩٦، ١٣١)**

وفى عام ١٩٩٨م أصدرت اللجنة الاستشارية القومية لصعوبات التعلم تعريفاً آخر سجلت فيه التغيرات التى طرأت على مفهوم صعوبات التعلم منذ إصدار تعريفها الأول عام ١٩٨١م، وقد كانت تلك التغيرات طفيفه وغير جوهرية وينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على شكل صعوبات واضحة فى اكتساب واستخدام الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، الاستدلال، الحساب، وتعد هذه الصعوبات ذاتية داخل الفرد، ويفترض أن تكون نتيجة لاضطراب وظيفى فى النظام العصبى

المركزى، وقد تحدث فى أيه مرحلة من حياة الفرد، وقد تظهر لدى هؤلاء الأفراد مشكلات سلوكية فى الانتظام الذاتى والإدراك الاجتماعى، ولكنها فى حد ذاتها لا تسبب صعوبات تعلم، وبرغم أن صعوبات التعلم ربما تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل (عيوب الحواس، والتأخر العقلى، والاضطراب الانفعالى الحاد) والمؤثرات الخارجية مثل (الفروق الثقافية، والتعلم غير الكافى) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الحالات أو المؤثرات. (**عبد الناصر أنيس: ٢٠٠٣، ٤٣، (Hammill: 1998, 177**

ويعرف **هاميل وبريان Hammll & Bryan** (١٩٩٨) صعوبات التعلم أنها تعنى اضطراباً فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتى يمكن أن تظهر فى صورة قصور فى القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجى أو إجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، والتلف المخى، والخلل الوظيفى المخى البسيط، وعسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التى تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو التخلف العقلى، أو الاضطراب الانفعالى، أو الحرمان البيئى أو الثقافى أو الاقتصادى.

(أحمد عواد: ٢٠٠٢، ١٠٥-١٠٦)

وتعرف **زينب شقير** ذوى صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلى فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، كما تقاس بالاختبارات التحصيلية وأدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء والقدرات العقلية، ويكون ذلك على شكل قصور فى أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمى بالمقارنة بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى والمستوى العقلى والصف الدراسة، ويستبعد من هؤلاء ذوى الإعاقات المختلفة. **(زينب شقير: ٢٠٠٠، ٢٨٠)**

كما تعرفه **آيات عبد المجيد** أنه مصطلح يشير إلى أولئك التلاميذ الذين لم يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجة ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذى يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور فى العمليات الأساسية مثل الإدراك والانتباه والتذكر، كما أنهم لا يعانون من قصور المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية.

(آيات عبد المجيد: ٢٠٠٣، ٣٨)

كما تشير **تيسير مفلح** إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات أو اضطرابات فى التفكير، أو قصور فى الإدراك أو التذكر، أو ضبط الانتباه، أو الحركة الزائدة مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر أو ليسوا مصابين بإعاقات جسمانية سمعية بصرية أو غيرها من الإعاقات. **(تيسير مفلح: ٢٠٠٣، ١٤٧)**

أما **زكريا الشربينى** فقد أشار إلى أنها أى تأخر أو اضطراب أو تخلف فى واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفى فى الدماغ أو اضطرابات عاطفية أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسى أو تخلف عقلى أو حرمان ثقافى. **(زكريا الشربينى: ٢٠٠٤، ٩٣)**

ويعرفه **صالح هارون** إلى أن صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتى تبدو فى اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجى والحساب والتى تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات. **(صالح هارون: ٢٠٠٤، ١٨)**

أما **بطرس حافظ** فإنه يصف الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم مجموعة من الأطفال يظهرون انخفاضاً فى التحصيل الدراسى الفعلى عن التحصيل المتوقع لهم فى العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم والتفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة والتهجى أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية، كما يواجهون صعوبة فى استقبال المعلومات وتكاملها واسترجاعها ويستبعد منهم المتخلفون عقلياً والمضطربون انفعالياً والمحرومون بيئياً وثقافياً. **(بطرس حافظ : ٢٠٠٥، ٢٣)**

يتضح من العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم أنه مصطلح مرتبط بتطورات اعتمدت على نتائج أبحاث ودراسات وعلى الرغم من أن هذه التعريفات يمكن النظر إليها من أكثر من منظور مثل المنظور الطبى والمنظور التربوى إلا أنه لا يمكن أن يعتمد على جانب واحد فقط، ولذلك

ظهر ما يسمى بالمنظور الشامل، والمتأمل لمفهوم صعوبات التعلم، ويجد أن هناك عناصر أساسية اشتركت فيها معظم تعريفات صعوبات التعلم ويمكن توضيحها فيما يلى:

١- تدنى التحصيل ووجود فروق دالة بين مستوى الأداء الفعلى للطفل وإمكاناته واستعداداته، وقد عبرت بعض التعريفات عن هذا الجانب نصياً أو ضمنياً.

٢- خلل فى وظائف الجهاز العصبى المركزى وقد أرجعت، بعض التعريفات إلى مشاكل الجهاز العصبى المركزى وجاء ذلك صراحة فى التعريف ولكن التعريفات التى لم يرد بها ذلك لم تنفى أثر الجهاز العصبى المركزى فى حدوث صعوبات التعلم أى أنها التزمت الحياد.

٣- أن صعوبات التعلم ليست نتيجة مترتبة على إعاقة عقلية أو حسية أو اضطرابات سلوكية ولا ترجع إلى حرمان ثقافى أو بيئى أو اقتصادى.

٤- أكدت معظم التعريفات على أن صعوبات التعلم تظهر فى أى مرحلة من مراحل العمر، وأن هناك تعريفات حددت من يعانى من صعوبة تعلم بأنه طفل ولكنهم لم ينفوا حدوث صعوبات التعلم فى المراحل اللاحقة.

٥- أن صعوبة التعلم ذات طبيعة سلوكية كالتفكير، أو تكوين المفاهيم، أو التذكر أو النطق أو اللغة أو الإدراك أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب، وما قد يرتبط بها من مهارات.

٦- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها وأن ذوى الصعوبة الذين يعانون من صعوبة ما ليس بالضرورة أن يكون سبب الصعوبة واحد.

٧- أن بعض التعريفات ذكرت أن صعوبة التعلم تؤدى إلى اضطرابات فى العمليات النفسية الداخلية، أو أن بعض التعريفات الأخرى لم تذكرها ولم تذكر من يؤكد نفيها.

من خلال التحليل السابق لصعوبات التعلم نجد أن هذا المفهوم استقر إلى حد ما، وأن معظم التعريفات تدور فى إطار واحد ويشتمل على معظم العناصر السابق ذكرها وفى ضوء ذلك يمكن تعريف صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية على أنها " تأخر أو اضطراب فى العمليات الأساسية المرتبطة بالتعلم نتيجة لوجود خلل وظيفى فى الدماغ أو الجهاز العصبى المركزى يؤدى إلى تفاوت بين مستوى تحصيل هؤلاء الأطفال ذوى هذه الصعوبات والمستوى المتوقع وفقاً لقدرتهم وإمكاناتهم ومستوى ذكائهم مقارنة بأقرانهم العاديين ويستثنى من ذلك جميع الأطفال الذين يعانون من أى إعاقات حسية أو مشكلات سلوكية أو يعانون من حرمان ثقافى أو بيئى".

ومن خلال العرض السابق لماهية صعوبات التعلم وتحليل تعريفاتها يمكن أن نفرق بينها وبين بعض المصطلحات التى تتشابه معها كما يلى:

صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى:

☆ **صعوبات التعلم والتأخر الدراسى under achievement:**

صعوبات التعلم تشير إلى الطفل ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط والذى يعانى من انخفاض فى مستوى تحصيله الدراسى، وهذا الانخفاض غير مرتبط بالإعاقة العقلية أو الجسمية أو السمعية أو البصرية فى حين أن التأخر الدراسى يرتبط بقصور وانخفاض نسبة الذكاء فالمتأخرون دراسياً تقع نسبة ذكائهم بين ٧٠-٩٠ درجة، كما أن خصائصهم الجسمية والعقلية والانفعالية تختلف عن ذوى صعوبات التعلم (**ماجدة السيد: ٢٠٠٠، ٢٠٦**). كما أن التأخر الدراسى يكون نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه مثل الإعاقات الحسية أو الحركية. (**يوسف دياب: ٢٠٠٣، ٢١**)

ويرجع التأخر الدراسى إلى عوامل متعددة منها عوامل خلقية ترجع إلى قصور فى نمو الجهاز العصبى الذى يظهر فى انخفاض مستوى الذكاء عن المتوسط والضعف العقلى وعوامل اجتماعية أو مشكلات سلوكية تعوق التلميذ عن تنمية قدراته وإمكانياته العقلية وهذه الأسباب يطلق عليها العلماء التخلف العقلى. (**خليل ميخائيل: ٢٠٠٢، ٢٩٦**)

☆ **صعوبات التعلم وبطء التعلم:**

إن مصطلح بطء التعلم يشير إلى وصف حالة المتعلم من ناحية الزمن أى يشير إلى سرعته فى فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بفهم وتعلم أقرانه فى أداء نفس المهام التعليمية (**السيد عبد الحميد-أ: ٢٠٠٣، ١٤١**) ومن هنا نلاحظ أن أحد الفروق الجوهرية بين الأطفال بطئ التعلم والأطفال ذوى صعوبات التعلم هو أن الأطفال بطئ التعلم نسبة ذكائهم أقل من المتوسط بينما الأطفال ذوى صعوبات التعلم وكما أجمعت تعريفاتها أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسط هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم تباعد بين ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم الفعلى، بينما الأطفال بطيئو التعلم لا يتسمون بذلك. (**إسماعيل صالح: ٢٠٠٥، ٧**)

☆ **صعوبات التعلم والمضطربين تعليمياً:**

أن التلاميذ المضطربين تعليمياً هم تلاميذ ذوو مشكلات شخصية إذ أنهم يعانون من إعتلال صحى، أو إعاقة بدنية تتدخل بالتأثير فى عملية تعلمهم وسلوكهم، كما أنهم يعانون من انخفاض فى نسبة ذكائهم، الأمر الذى يؤدى إلى صعوبة تعلمهم المواد الدراسية، كما تعد المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التى تعوق تعلمهم، وغالباً ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من بيوت تتسم بالمشكلات الأسرية الحادة وعدم وجود الوقت الكافى لمتابعة أولادهم ورعايتهم الأمر الذى يؤدى بدوره إلى عدم توافقهم حيث لا يجد هؤلاء التلاميذ ما يشبع حاجاتهم الإنسانية من الحب والأمان والمعرفة (**السيد عبد الحميد: ٢٠٠٣-أ، ١٣٣**) أما الأطفال ذوى صعوبات التعلم فهم أطفال ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من أى مشكلات سلوكية أو صحية أو نفسية.

تصنيف صعوبات التعلم:

إن أكثر تصنيفات صعوبات التعلم تميزاً بالدقة والشمول هو تصنيف **"كيرك وكالفنت"** الذى يقسم صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما "صعوبات التعلم النمائية – صعوبات التعلم الأكاديمية" وفيما يلى توضيح ذلك:

١ - صعوبات التعلم النمائية:

وتشتمل على تلك المهارات التى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية، وحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية فى الإدراك، والتناسق الحركى، وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً فلابد أن يظهر تميزاً بصرياً وسمعياً مناسباً، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات. (**أنسى قاسم: ٢٠٠٢، ١٩**)

وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، وقد تم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل فى تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية، وقد تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والصعوبات الإدراكية-الحركية ضمن الصعوبات الأولية، وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية. (**محمد كامل: ٢٠٠٣، ١٤**)

ويتفق مع ذلك **محمد عبد المطلب** فهو يرجع صعوبات التعلم النمائية إلى اضطرابات وظيفية فى الجهاز العصبى المركزى وتشتمل هذه الصعوبات على صعوبات فرعية أولية تتعلق

بعمليات الانتباه والذاكرة والإدراك، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية وهى التى تتعلق بالتفكير والكلام والفهم. **(محمد عبد المطلب: ٢٠٠٣، ١٥)**

٢ - صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهى تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الهجاء وصعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية، وتنتج عنها. **(زينب شقير: ٢٠٠٠، ٢٨٢)**

وقد أهتم الباحثون بدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية فى كل من مادتى اللغة العربية والحساب كانعكاس لصعوبات التعلم النمائية ولأنها أكثر المشكلات انتشاراً فى المرحلة الابتدائية وتنعكس أثارها فى تعلم باقى المواد كما يسهل التحقق من وجودها باستخدام محك التباعد **(فاتن صلاح: ٢٠٠٣، ٥١)**. وتستخدم تلك الصعوبات عندما يكون المستوى الأكاديمى للتلميذ أقل من المتوقع منه، وعندما يظهر التلميذ قدرة كاملة على التعلم ولكنه يفشل فى ذلك على الرغم من تقديم التعلم المدرسى الملائم له وحينئذ يكون لدى التلميذ صعوبة نوعية أو خاصة فى القراءة أو الكتابة أو الحساب وأن هذه الصعوبات الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها. **(ثناء الضبع: ٢٠٠٣، ٢٠٥)**

ويضيف **فتحى الزيات** أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هى علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمى، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل فى الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكره. **(فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٤١٢-٤١٣)**

أما بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية لطفل الروضة فترى الباحثة إنه من الصعب أن نطلق على أطفال الروضة أنهم يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية نظراً لعدم وجود محتوى أكاديمى، وأن معظم الأبحاث والدراسات التى أجريت فى هذا المجال لم تتناول محتوى أكاديمى، وإنما تناولت مهارات تسبق تدريس هذا المحتوى مثل دراسة **رحاب صالح** (٢٠٠٢)، و**عزة عبد المنعم** (٢٠٠٤).

وتوصلت دراسة أجراها **عادل عبد الله وسليمان محمد (٢٠٠٥)** إلى أن هناك مهارات سابقة للمهارات الأكاديمية لدى طفل الروضة تسمى المهارات قبل الأكاديمية تعتبر بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية. وعلى كل الأحوال إذا تم استخدام صعوبات التعلم الأكاديمية مع طفل الروضة فهو يهتم بالضرورى بالمحتوى الذى يدرس لهؤلاء الأطفال وما يدرس لهم هى مهارات إعداد للمحتوى الأكاديمى الذى سوف يدرس فى المرحلة الابتدائية، وبالتالى فإن القصور فى هذه المهارات يعتبر مؤشراً لصعوبات التعلم فى المراحل اللاحقة.

معدلات انتشار صعوبات التعلم:

أن ظاهرة صعوبات التعلم بدأ الاهتمام بها نظراً لزيادة نسب انتشارها وكذلك لعدم تشخيصها فى بداية ظهورها حيث يكون من اليسير معالجتها وأن فهم الظاهرة هو الخطوة الأولى لعلاجها **(صفاء الأعصر: ٢٠٠٣، ٤١)**. وقد اختلفت الدراسات فى تقديرها لنسبة ذوى صعوبات التعلم نظراً لاختلاف المحكات المستخدمة من حيث نوعها أو عددها، وأن الجمعية الوطنية الاستثمارية للأطفال المعاقين فى الولايات المتحدة قد قدرت نسبة الأطفال ذوى صعوبات التعلم ممن هم فى عمر المدرسة الابتدائية بحوالى ١-٣٪ . **(عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٦٠)**

كما أوضح تقرير التعليم فى الولايات المتحدة ١٩٨٧ أن ذوى صعوبات التعلم يمثلون حوالى (٤,٧٦) فى المائة من مجموع طلاب المدارس فى أعمار ٥-١٧ عاماً، وفى إحدى الإحصاءات لمعدلات انتشار صعوبات التعلم اتفق التقرير الصادر عن إدارة التعليم فى الولايات المتحدة عام ١٩٩١م مع تقرير الجمعية العامة لذوى صعوبات التعلم على تحديد نسبة صعوبات التعلم بين مجموع طلاب المدارس من ٥-١٠٪. **(فاتن صلاح: ٢٠٠٣، ٥٢)**

وفى دراسات محدودة أجريت على الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مصر قدّر **مصطفى كامل** (١٩٨٨) انتشار صعوبات التعلم بنسبة ٢٦٪ من خلال عينة مكونه من ٤١٩ تلميذ فى الصف الرابع من سبع مدارس ابتدائية. وهى نسبة مرتفعة تستلزم المبادرة بالاهتمام بهذه المشكلة على المستوى البحثى والتطبيقى، وقدرها **عبد الناصر أنيس** (١٩٩٣) بحوالى ١٠٪ لدى أطفال المرحلة الابتدائية. **(عبد الناصر أنيس: ٢٠٠٣، ٨٤)**

وتشير **ليلى كرم الدين** إلى أنه فى عام ١٩٨٩/٨٨ تم تحديد عدد (١,٩٩٨,٤٢٢) أعمارهم من ٦-١٢ سنه ثم اعتبارهم ذوى صعوبات التعلم، وهذه النسبة تمثل ٤٨٪ من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة جميعاً فى تقرير أخر ورغم اختلاف تعريفات ذوى صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين ٣٪ إلى ٢٨٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم. **(ليلى كرم الدين: ٢٠٠٣، ٣٠٤)**

أما فى دراسة **أحمد حسن** (٢٠٠٢) فقد بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ١٤٪ على عينة قوامها (٤٧١) تلميذاً وتلميذه فى حين بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ نفس العينة ١٢٪ وهى نسبة تقارب المعدلات العالمية التى تقدر بحوالى ١٥٪ أو١٦٪ تقريباً، ومما لاشك فيه أن الإحصائيات سالفة الذكر عن واقع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وعددهم إنما ترسم لنا صورة غير مضيئة عن واقع التعليم فى مجتمعنا فى البيئة العربية.

(محمود عوض الله وآخرون: ٢٠٠٣، ٢٣)

أما بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال فيذكر **أحمد عواد** (١٩٩٤) أن نسبة شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة بنسبة ٥,٨٦٪ بين الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة والذين بلغ عددهم ٤٧٨٠ طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٥: ٦سنوات.

أما **جمال عطية** (٢٠٠٢) فقد أجرى دراسة على ١٨٦ طفلاً من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم ما بين ٤: ٥ سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبات الفهم السماعى والذاكره بنسبة ٣٧,٦٣٪، ونسبة انتشار صعوبات اللغة المنطوقة هى ٥٠,٥٣٪، أما التوجه (الزمانى والمكانى) فكانت نسبته ٥٠,٥٣٪ والتآزر الحركى ٣٩,٢٤٪، وأخيراً نسبة السلوك الشخصى الاجتماعى هى ٥٦,٩٨٪.

ويذكر **هانه Hannah M.** أن معظم الدراسات تشير إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة تصل إلى ١٥٪ من العدد الإجمالى. **(هانه Hannah M.: ٢٠٠٤، ٢٠)**

وتوصلت نتائج دراسة أجراها **عادل عبد الله وسليمان محمد (٢٠٠٥)** أن معدلات انتشار أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة تبلغ

٥,٦٧٪ تأتى فى مقدمتها القصور فى مهارة التعرف على الحروف الهجائية بنسبة ١٣,٦٠٪ يليه قصور فى مهارة الإدراك الفونولوجى بنسبة ١٣,٣٪ ثم القصور فى مهارة التعرف على الأعداد بنسبة ١١,٦٢٪ ثم مهارة التعرف على الألوان بنسبة ٧,٩٣٪ والتعرف على الأشكال بنسبة ٥,٩٥٪.

ومما سبق عن عرض نسب انتشار صعوبات التعلم يتضح أن هذه الصعوبات تنتشر لدى قطاع كبير من الأطفال سواء فى المجتمعات العربية أو الأجنبية، وأن التباين فى تحديد هذه النسب كبير جداً إذ تراوحت النسبة بين ١–٤٠٪ وقد يرجع ذلك إلى عدم تحديد محك معين تحتكم إليه جميع التقديرات وعلى كل الأحوال فإن هذه الزيادة تستدعى التدخل المبكر للتقليل من الآثار السلبية لهذه الصعوبات، وأن التدخل منذ ظهور المؤشرات الأولى يؤدى إلى أفضل النتائج، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، وما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

النماذج والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

مما لاشك فيه أن هناك العديد من النماذج المختلفة التى يتم فى ضوئها تفسير صعوبات التعلم والتى تستند كل منها على أطر نظرية معينة ومحددة، وهناك سته نماذج تعمل على تفسير صعوبات التعلم تتمثل فيما يلى:

١ - النموذج النيورولوجى:

يفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين (**محمد كامل: ٢٠٠٣، ٤٤**) ويكاد يتفق أغلب المنظّرون فى هذا النموذج على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفى بين نصفى المخ والعوامل الكيميائية والحيوية. (**مجدى الشحات: ١٩٩٩، ٤٠**)

وتشير الدراسات والبحوث التى أجريت على العلاقة بين اضطرابات الجهاز العصبى المركزى وصعوبات التعلم إلا أن المنطقة الصدغية اليسرى من المخ هى المسئولة عن اضطرابات التجهيز الفونولوجى (الأصوات الكلامية) والتى تنتج مشكلات تعلم القراءة.

(**فتحى الزيات: ١٩٩٨، ١٢٨**)

٢ - **النموذج التطورى (النمائى):**

ويركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل وخاصة فى ما يتعلق بنموه المعرفى وفقاً لمستويات ومراحل النمو كما حددها بياجيه، وهو الأمر الذى ييسر له اكتساب المهارات المختلفة فى كل مرحلة ويرى البعض أن صعوبات التعلم وفقاً لهذا النموذج إنما ترجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية التى يكون من شأنها أن تسبب فشلاً فى تعلم المواد الأكاديمية المختلفة.

٣ - **النموذج السلوكى:**

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسى، وظهر هذا النموذج كرد فعل للنموذج العصبى حيث يشك فى العجز العصبى كسبب للصعوبة ويرى أن صعوبات التعلم إنما ترجع إلى أسباب أخرى بخلاف الاختلال العصبى تتمثل فى مجموعة من العوامل الخارجية من أهمها متغيرات السياق الاجتماعى وتاريخ تعلم الطفل، والاتجاهات الوالدية نحو الإنجاز، والتحصيل والحرمان البيئى، وسوء التغذية وبالتالى فإن علاج مشكلات التحصيل هنا يتم عن طرق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ٥٣- ٥٤)**

٤ - **نموذج العمليات النفسية:**

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلى للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكره، ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكى - الحركى والنفس لغوى ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسى فى دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور فى عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هى حالة من التأخر النمائى فى الانتباه الانتقائى.

(Conte: 1998, 68)

٥ - **النموذج المعرفى:**

إن الاتجاه المعرفى لتفسير السلوك الإنسانى على اختلاف مظاهره ومجالاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلى المعرفى المرتبط بهذا السلوك **(مهدى القرنى: ٢٠٠٢، ٣٢٢)** فهذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند

الضرورة، كما يهتم بدراسة الأنماط التى يستخدمها الفرد فى معالجة المعلومات وفى عملية التعلم والتفكير (**عماد أحمد: ٢٠٠٠، ١٩٣**). ويركز هذا النموذج على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفى ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لهذا النموذج إلى حدوث خلل أو اضطراب فى إحدى العمليات التى تظهر فى التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات. (**محمد كامل: ٢٠٠٣، ٤٦**)

٦ - نموذج أو منظور متعدد الأبعاد:

لا يكتفى هذا النموذج فى تفسير صعوبة التعلم بوجود سبب واحد لها حيث يرى فى ذلك قصوراً فى رؤية صعوبات التعلم وتقييمها وعلاجها ولذلك فإن هذا النموذج يقترح فروضا فرعية متعددة لها وذلك من النماذج السابقة جميعها، ويرى **عادل عبد الله** أن هذه النظرة هى الأشمل والأعم وهى الأكثر تكاملاً وهى الأمثل فى تناول صعوبات التعلم. (**عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ٥٥**)

وتسير هذه الدراسة فى تشخيص العينة وإعداد البرنامج وفق هذا النموذج متعدد الأبعاد والذى يشتمل على معظم النماذج السابقة.

الأسباب والعوامل المساهمة فى صعوبات التعلم:

من الأسئلة المحيرة التى تسألها الأسرة التى يوجد لديها طفل ذو صعوبة فى التعلم لماذا أصيب هذا الطفل أو لماذا يقل تحصيل هذا الطفل رغم أنه يتمتع بدرجة ذكاء متوسطة أو أكثر وحتى الأخصائيين فإن إجاباتهم لا تكون شافية فى كثير من الأحيان، لذلك لابد من التعرف على الأسباب والعوامل المساهمة فى صعوبات التعلم.

وتعددت وجهات نظر العلماء والباحثين فى تحديد أسباب صعوبات التعلم نظراً لاختلاف اتجاهاتهم وتخصصاتهم واهتماماتهم، ولذلك تعتبر عملية التعرف على الأسباب المتعلقة بصعوبات التعلم عملية صعبة ولكن الباحثين فى ذلك الميدان يقسمونها إلى مجموعة من الأسباب ويمكن تلخيصها فيما يلى: (**عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٦٢**)

١ - أسباب وعوامل عضوية وبيولوجية:

يوجد اعتقاد بأن التلف المخى هو لب صعوبات التعلم ولأن مشكلات التعلم غير حادة وأن الدليل العصبى غير مقنع تماماً فإنه غالباً ما يشير إلى صعوبات التعلم كحالة "تلف مخى بسيط"

وقد استنتج كل من **جون وآهان وزملائه** أن العديد من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون موجات كهربائية غير عادية للمخ (**عبد الناصر أنيس: ٢٠٠٣، ٥٠**) كما أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، فإن المخ يتكون من عده أجزاء تعمل معاً فى نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها. (**عبد المطلب القريطى: ٢٠٠٥، ٤١٧**)

هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات فى المجال الحركى ويتسبب ذلك فى عدم قدرة الأطفال على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعى لابد من علاج جذور المشكلة وهى الاضطراب فى المجال الإدراكى الحركى (**جمال مثقال: ٢٠٠٠، ٣٥**)

٢ - الأسباب الجينية أو الوراثية:

أن صعوبات التعلم تميل إلى الانتشار بين العائلات، وسواء كان ذلك نتيجة عوامل وراثية أو بيئات تعليمية متشابهة، ويمكن ملاحظة المؤثرات الجينيه على صعوبات التعلم فى مستويات متعددة للصعوبة، فتأثير العوامل الوراثية ليس عاماً حيث توجد جينات معينة لها تأثير فى حدوث صعوبة القراءة بصفة خاصة تنتج عن تأثير جينى منفرد. (**عبد الناصر أنيس: ٢٠٠٣، ٥٠-٥١**)

ومعظم الدراسات ومنها دراسة **أون** تشير إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التى أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم فى حدوث الصعوبة يعود إلى العامل الوراثى، وأن نسبة ٢٥٪ -٤٠٪ من الأطفال يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعانى الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة والخال والخالة أو ابنائهم وبناتهم. (**تيسير مفلح: ٢٠٠٣، ١٠٦**)

٣ - الأسباب والعوامل البيئية:

إن العمل المدرسى لابد أن يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال فى القدرة على التعامل مع أساليب التعلم وإنه يمكن أن تسهم مهام التعلم فى حدوث صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التى يدرس بها لا تناسب مع ما يعرفه الطفل ولا يتناسب مع الكيفية التى يتعلم بها. (**محمد كامل: ٢٠٠٣، ٤٣**)

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة فى موضوع صعوبات التعلم حيث تشير **منال بكرمان** أن سوء التغذية الشديدة فى السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات فى تعلم المهارات الأكاديمية. (**منال بكرمان: ٢٠٠٤، ٧٨**)

وعلى الرغم من كل ذلك فإن **جابر عبد الحميد** يرى أن القانون الفيدرالى لا يعترف بالعوامل البيئية والثقافية أو الاقتصادية كأسباب لصعوبات التعلم غير أن هذه العوامل تؤثر على النشء ويمكن أن تحدث اضطرابات لاحقة وعلى سبيل المثال فالطفل الذى يولد فى بيئة فقيرة قد يكون والديه محرومين اقتصادياً وقاصرين تعليمياً، وأن نقص المعرفة عن التغذية أو استيعاب مواد مؤذية (طلاء به رصاص أو زئبق) يمكن أن يؤدى إلى نمو متأخراً أو تلف نيرولوجى والرعاية غير الكافية قبل الولادة أو غير المناسبة، وكذلك العلاج السئ لأمراض ما بعد الميلاد كالحصبة أو الإصابة والعدوى تسهم فى اضطرابات التعلم. (**جابر عبد الحميد: ٢٠٠٤ ، ٤٩**)

وعلى هذا فترى الباحثة أن العوامل البيئية والثقافية هى ليست المسئول الأول عن صعوبات التعلم ولكنها تعتبر عامل مساعد على حدوثها وفى حالة وجود خلل وظيفى فى المخ ووجود الأسباب الحقيقية وأن التحسن من هذه العوامل يمكن أن يقلل من الآثار السلبية المترتبة على هذه الصعوبات، ويتفق هذا مع فلسفة البرامج المقدمة إلى هؤلاء الأطفال حيث تعمل على تحسين العوامل البيئية والثقافية وإعداد الأنشطة المختلفة التى تتناسب مع طبيعة هؤلاء الأطفال وتتفق مع ميولهم وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب الأمر الذى لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى طفل الروضة، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن انخفاض المستوى الوظيفى للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيد أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص ومعرفة أسباب هذه الصعوبات بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات.

خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

لقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتى يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل فى الروضة، ويمكن تصنيف هذه الخصائص فى أربعة محاور:

١ - خصائص سلوكية :

يؤكد بندر **Bender** أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من أنماط فى السلوك اللاسوى تميزهم عن العاديين ومن أهم هذه الأنماط عدم القدرة على إقامة علاقات مع الأقران بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الاندفاعية لديهم وزيادة معدلات النشاط غير الهادف، بالإضافة إلى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس واضطراب العلاقة مع المدرس والقصور فى الظروف الأسرية. **(فاتن صلاح: ٢٠٠٣، ٦٢)**

ووفقاً لآراء الباحثين ونتائج الدراسات فإن الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم تتمثل فى:

★ النشاط الزائد:

فالأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم نشاطاً حركياً زائداً إذا ما قورنوا بمعدلات الأطفال العاديين فى نفس السن لأنه من الطبيعى أن يكون الطفل صغير السن متميزاً بالنشاط الزائد ولكن إذا استمر ذلك فى الارتفاع فى سن متأخرة بحيث يشتت الانتباه أو يشتت مداركه على التعلم فإنه يصبح نشاطاً زائداً، ولذا يوصى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأن لديهم نزعة إلى الحركة الدائمة المستمرة إذ نجد الطفل مشحوناً بالحركة كثير التملل فى مكانه يظهر وكأنه كتلة من الطاقة تريد التفريغ، وقد يظهر عدم التوازن فى المشى مع إنه ليس مصاباً بخلل جسمانى ظاهر، كما يبدو لديهم عدم القدرة على ضبط انتظام حركات أجزاء الجسم والتحكم فى هذه الحركات، كما يفشلون فى الاستجابة بطريقة عادية إذا أرادوا القيام بأى مهارة من المهارات الحركية.

(تيسير مفلح: ٢٠٠٣، ١١٢-١١٣)

★ الاندفاعية:

الأطفال الذين يظهرون أشكالاً من السلوك الاندفاعى يبدو أنهم يقومون بأفعالهم تحت ضغط أو تفكير فجائى غير متوقع، ويشير هذا السلوك إلى تقلب المزاج وعدم الاستقرار العاطفى

وزيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلفة، وهؤلاء لا يدركون أثار ونتائج هذا السلوك الاندفاعى إلا بعد القيام بها وإلحاق الضرر بأنفسهم أو بالآخرين.

★ **القابلية للتشتت:**

يظهر سلوك القابلية للتشتت بين الأطفال الذين يسهل جذب انتباههم إلى مثيرات أخرى مختلفة، مثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى ضعف الانتباه حيث لا يكون الطفل قادراً على تركيز انتباهه سوء فترات محددة من الوقت. **(عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٧٩-١٨٠)**

٢ - خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم فى الحكم على الإنسان السوى، وغالباً ما يواجه عدداً كبيراً من ذوى صعوبات التعلم صعوبات فى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات فى الحديث والتعرف فى المواقف الاجتماعية، وينشأ عن القصور فى المهارات الاجتماعية صعوبات فى تكوين العلاقات الاجتماعية الصحية مع الآخرين، وكذلك الاحتفاظ بصداقات مع الآخرين. **(أنور الشرقاوى: ٢٠٠٢، ١٩)**

ومعظم الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى النضج من الناحية الاجتماعية وكثيراً ما يتوقف نموهم عند حد من السلوك الانفعالى أدنى بكثير مما ينتظر من أطفال لهم مثل ذكائهم، كما أن الأطفال الصغار ذوى صعوبات التعلم يكونون يفتقرون إلى حسن التصرف فى المواقف الاجتماعية ولا يجيدون التعلم من التجارب العادية التى تعرض لجميع الناس، وإنه لمن المذهل أن يكثر هؤلاء الأطفال من التصرف بثقة كبيرة على أساس ما يعتقدون إنه الفهم الصحيح فالطفل ذو الصعوبة فى التعلم يعوزه الذكاء الاجتماعى الذى يوجد عند أقرانه، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يتحملون الإخفاق أو الخذلان فهم لا يستطيعون تأخير رد الفعل عندهم، ولا تأجيل حاجاتهم إلى الإشباع. **(عبد الرحمن سليمان: ٢٠٠١، ٢٤٨)**

كما أن الطفل ذوى صعوبات التعلم يظهر سلوك الانسحاب الاجتماعى من مواقف التفاعل المختلفة نظراً للشعور بالعجز والقصور، وقد تظهر على الطفل علاقات الاضطرابات والقلق والتوتر، وتكراره لبعض السلوكيات غير المناسبة فى المواقف الاجتماعية. **(عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٧٩)**

وتوصلت العديد من الدراسات مثل دراسة **عادل عبد الله وسليمان محمد** (٢٠٠٦)، ودراسة وردون **Wordon (2003)** ، إلا أن أطفال الروضة ذوى مؤشرات صعوبات التعلم لديهم قصور فى مستوى مهاراتهم الاجتماعية هذا بالإضافة إلى أنهم أكثر عدوانية، وتؤكد دراسة أجراها **عادل عبد الله** (٢٠٠٥- أ) أن أطفال الروضة ذوى مؤشرات صعوبات التعلم لديهم درجة منخفضة فى الاستعداد أو الأهبه لدخول المدرسة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين.

٣ - الخصائص العقلية المعرفية:

إن أهم الاضطرابات العقلية التى يعانى منها ذو صعوبات التعلم تتمثل فى الطلاقة اللفظية بما تتضمنه من صعوبة الفهم (للحديث أو الأصوات) بالإضافة إلى صعوبات الاستماع واضطرابات الذاكرة والإدراك والقصور فى الانتباه. **(فاتن صلاح: ٢٠٠٣، ٦٣)**

كما تتمثل أيضاً فى ظهور صعوبة فى استقبال وفهم اللغة أو وجود صعوبة فى أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً أو وجود صعوبات فى كلا النوعين فقد لا يفهم الطفل ما يطلب منه أو أنه ينسى الأوامر والتعليمات التى تصدر إليه. **(عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٧٨)**

وتوصلت نتائج دراسة أجراها **عادل عبد الله** (٢٠٠٦) إلى أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعدون فى المرحلة الفرعية الأولى **(مرحلة ما قبل الفكر الإدراكى)**، بينما الأطفال العاديين يعدون فى المرحلة الثانية **(مرحلة التفكير الحدسى من المرحلة الثانية)**، وهذا يدل على أن أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور فى مستوى النمو المعرفى قياساً بأقرانهم العاديين.

كما تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥-ج)، ودراسة **مورجنل Morganelli (2002)** ، أن أطفال الروضة الذين لديهم قصور فى المهارات قبل الأكاديمية باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم لديهم قصور فى الانتباه والإدراك والذاكره قصيرة وطويلة المدى قياساً بأقرانهم العاديين، وتؤكد نتائج دراسة أجرتها **عزة عبد المنعم** (٢٠٠٤) أن قدرة أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم على السلوك الاستكشافى تكون منخفضة قياساً بأقرانهم العاديين.

٤ - الخصائص الاكاديمية:

يعانى ذوو صعوبات التعلم من مشكلات تحصيلية فى مجالات الدراسة الأساسية، ويعتبر التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسى من أهم الخصائص المميزة لذوى الصعوبات،

ويفسر هذا التباين من خلال تأثير صعوبات التعلم على معدل التعلم لذوى نسب الذكاء المتوسط، والذى يؤدى بدوره إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسى عن مستوى قدراتهم العقلية وذلك عند مقارنتهم بالعاديين، ولذلك فهم يحتاجون لمزيد من الجهد لتعلم المهارات الأساسية.

(فاتن صلاح: ٢٠٠٣، ٦٣٠٦)

فى ضوء ما سبق نجد أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يعانون فقط انخفاض فى مستوى التحصيل أو فى الجانب الدراسى فقط بل تنعكس هذه الآثار على الجوانب الاجتماعية والعقلية ونظراً للزيادة فى نسبة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فإن ذلك يدعو بالضرورة إلى سرعة الكشف عن هؤلاء الأطفال ومحاولة التدخل المبكر.

تشخيص وتحديد ذوى صعوبات التعلم:

انطلاقاً من أهمية التشخيص فى بناء برامج علاجية فعالة، أهتم المتخصصون فى مجال صعوبات التعلم بالبحث عن طرق ومعايير جديدة للتعرف على ذوى صعوبات التعلم **(عبد الناصر أنيس: ٢٠٠٣، ٥٧)**، وعملية التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم عملية ليست سهلة، بل يجب أن تتضمن حكماً إكلينيكياً يعتمد على العديد من البيانات التى يمكن الحصول عليها من مصادر متعددة، كما أنه من الضرورى أن نميز بين حالات الأطفال ذوى صعوبات التعلم وحالات أخرى من الأطفال تعانى من قصور فى إنجاز بعض المهام الأكاديمية أو انخفاض واضح فى مستوى التحصيل الأكاديمى، ولكنها لا تدخل ضمن صعوبات التعلم وفقاً لمحكات التشخيص. **(أحمد عواد: ٢٠٠٢، ١٠٥)**

وتمر عملية التشخيص وفق نموذج **جالافر وآخرين Gallagher et al.,** بالخطوات التالية:

١- التعرف على أطفال ذوى صعوبات التعلم وتمييزهم عن فئات المتعلمين الآخرين وذلك بمقارنه المستوى المتوقع بالمستوى الفعلى للطفل.

٢- إجراء وصف سلوكى شامل ومفصل للصعوبة.

٣- تحديد العوامل التى يمكن أن ترتبط بالصعوبة.

٤- وضع فروض تشخيصية دقيقة ومحكمه تعد أساساً لتخطيط العلاج المناسب.

٥- تحديد واضح وتخطيط جيد لكيفية التطبيق والوسائل المستخدمة.

٦- توسيع دائرة العلاج لتشمل جوانب الضعف فى العمليات الفرعية.

(السيد عبد الحميد: ٢٠٠٣-أ، ٢٩٨ -٣٠٣)

كما يضيف أن هناك العديد من الإجراءات التى يمكن أن تستخدم فى تشخيص صعوبات التعلم تتمثل فيما يلى:

١ - تاريخ الحالة:

وهى من الطرق الرئيسية للتعرف على مظاهر صعوبات التعلم إذ تزود الأخصائى بمعلومات فى غاية الأهمية تتعلق بمظاهر النمو المختلفة المتعلقة بالجوانب الرئيسية الأربعة وهى الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والمتغيرات الأساسية التى تؤثر فى انطلاقة الطفل بشكل سليم وصحى كالأوضاع السكنية وحجم الأسرة والوضع الصحى للطفل والأم والأب وتاريخهما الصحى ووضع الطفل قبل وأثناء وبعد الولادة والأمراض التى تعرض إليها بعد الولادة. **(قحطان أحمد: ٢٠٠٤، ٣٠)**

٢ - الملاحظة الإكلينيكية:

تعد ملاحظة التلاميذ من المتطلبات الأساسية لتقييم صعوبات التعلم والمعلومات التى يتم الحصول عليها من خلال الملاحظة ذات أهمية كبيرة لمعرفة العديد من الخصائص المميزة للتلاميذ والتى لا يمكن تحديدها بصورة ملائمة من خلال الاختبار أو مقابلات دراسة الحالة، والملاحظ الجيد يكون قادراً على الكشف عن الخصائص والسلوكيات المميزة للطفل فى بيئة غرفه الدراسة.

(أحمد عواد: ٢٠٠٢، ١٣٩)

كما تفيد الملاحظة الإكلينيكية فى جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل والتى يتم تأكيدها فيما بعد بالاختبارات المقننة وتستخدم الملاحظة للتعرف على المشكلات اللغوية، والمشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية البصرية، وتعتبر المظاهر الآتية من المظاهر الرئيسية لحالات التعلم والتى يتم التعرف عليها بالملاحظات الإكلينيكية أو التقديرات المتدرجة وهى "مظاهر الإدراك

السمعى ومظاهر اللغة المنطوقة، مظاهر التعرف إلى ما يحيط بالطفل، مظاهر الخصائص السلوكية، ومظاهر النمو الحركى". (ماجدة السيد: ٢٠٠٠، ٢١٨)

٣ - قياس الأداء الأكاديمي:

ويتم قياس الأداء الأكاديمى عن طريق اختبارات التحصيل سواء المقننة أو حتى غير المقننة، ويتم فيها اللجوء إلى استخدام أربعة أنماط للقياس على الأقل لتحديد صعوبات التعلم وهى:

أ- **القياس المقنن للتحصيل:** وهى من أكثر الاختبارات الشائعة الاستخدام فى مجال صعوبات التعلم وذلك لأن انخفاض مستوى التحصيل يعتبر من أكثر المظاهر التى يمكن ملاحظتها وقياسها عند الأطفال أصحاب "صعوبات التعلم" وتستخدم نتائج هذه الاختبارات فى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف العامة فى التعلم المدرسى.

ب- **القياس التقويمى أو التكوينى:** وهو يقيس بشكل مباشر سلوك التلميذ الذى يصدر عنه فى سبيل الحفاظ على ما يكون قد حققه من تطور، ويعد أقل اهتماماً بالكيفية التى يؤدى الطفل بها فى ضوء قدراته، ويستخدم هذا القياس لتحديد فعالية البرامج التربوية المستخدمة، وهو يقيس أداء التلاميذ فى منهج معين يقدم لهم، كما أنه يقارن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأداء أقرانهم العاديين فى نفس المدرسة بدلاً من مقارنتها بمعايير قومية.

(محمد كامل: ٢٠٠٣، ٣٠)

ج- **القياس غير الرسمى:** وفيه يتم تحديد ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية تسهم فى مشكلة التلميذ ذو صعوبة التعلم، وفى الحالات التى تكون فيها الأعراض السلوكية للتلميذ شديدة جداً، فيجب على المدرس تحويله مباشرة إلى فريق التقييم المتخصص (زينب شقير: ٢٠٠٠، ٢٩٠)، فالطفل الذى يعانى من صعوبة فى القراءة يستخدم اختبارات تتضمن فقرات مكتوبة متدرجة فى الصعوبة، ويطلب من الطفل أن يقرأ بصوت مسموع، وعن طريق سماع ما يقرأه الطفل وتسجيل الأخطاء التى يقع فيها مثل حذف أو إضافة حرف أو إبدال أو صعوبة فى الفهم يمكن للمعلم أن يحدد مستوى الطفل. (زكريا الشربينى: ٢٠٠٤، ٩٩)

د- **القياس الأصيل أو الحقيقى:** يكمن الهدف من القياس الأصيل فى قياس قدرة التلميذ على التفكير الناقد، وقدرته على حل المشكلات وذلك فى مواقف حياتية واقعية، وتعد الحقائب التعليمية من الأمثلة الشائعة لهذا القياس، وتعتبر فى الواقع بمثابة مجموعة عينات من الأعمال التى يؤديها الطفل على مدى فترة زمنية معينة. (**عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ٦٧**)

٤ - اختبارات الذكاء والقدرة العقلية:

وهو يهدف إلى استخدام اختبار القدرة العقلية العامة فى تحديد نسبة ذكاء الطفل، فإذا وقعت نسبه الذكاء فى حدود الاعتدال ما بين ٨٥-١١٥، وأظهر الطفل قصوراً واضحاً فى مستوى التحصيل الأكاديمى، فإن ذلك يكون مؤشراً أولياً على وجود حالة من حالات صعوبات التعلم ومن أمثلة اختبارات القدرة العقلية مقياس استانفورد بينيه ومقياس وكسلر للذكاء. (**عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٧٥**)

٥ - مقياس السلوك التكيفى:

وهى تهدف إلى التعرف على مظاهر النمو والتكيف الاجتماعى للطفل وذلك للكشف عن المظاهر السلبية فى تكيفه الاجتماعى ومن الأمثلة على ذلك اختبار فينلاند للنضج الاجتماعى واختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى والخاص بالسلوك التكيفى. (**تيسير مفلح: ٢٠٠٣، ١١٩**)

٦ - الاختبارات الخاصة بقياس صعوبات التعلم والمؤشرات الدالة عليها:

ويتم عن طريقها التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم كاختبار تطوير الإدراك البصرى، والقدرات النفس لغوية، وتوجد أيضاً قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة إعداد **أحمد عواد** (١٩٩٤) وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم إعداد/ **عادل عبد الله** (٢٠٠٥-د).

٧ - مقاييس للخصائص النفسية والسلوكية لذوى صعوبات التعلم:

وهذه الاختبارات بنيت أساساً على افتراض أن صعوبات التعلم ناتجة عن صعوبات فى القدره أو العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصرى والإدراك السمعى وتآزر حركة العين

واليد وغيرها، وإذا ما تم التعرف على هذه الصعوبات، فإن البرامج العلاجية تخطط وتوضع لتحسين تلك القدرات، وبالتالى تحسين عملية التعلم، ومن أكثر الاختبارات شهرة فى هذا المجال اختبار **لينوى** للقدرات النفس لغوية والتى تتضمن اختبار الذاكرة البصرية، واختبار الذاكرة السمعية، واختبار الإدراك البصرى، والإدراك السمعى، واختبار الإغلاق البصرى، واختبار الإغلاق السمعى. (عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٧٤)

٨ - مقاييس المسح النيورولوجى:

وهى مقاييس سلوكية الأصل تهدف إلى التعرف على أساس القصور هل هو نيورولوجى أم سيكولوجى، وتوجد صورة عربية من مقياس المسح النيورولوجى من إعداد عبد الوهاب كامل. والذى يرى أن هذا الاختبار يساعد فى تقدير المسح النيورولوجى السريع لتقدير بعض العيوب الأساسية فى وظائف النظم الحسية والمركزية والتنفيذية للفرد، وهو يوضع العلامات النيورولوجيه المرتبطة بالنجاح فى المدرسة ومواصلة التعليم، فقد أصبحت الخدمات التربوية النيرولوجية مطلباً ملحاً فى مرحلة التدخل التربوى والنفسى والسلوكى وليس فقط التدخل الطبى. **(عبد الوهاب كامل: ١٩٩٩، ٧)**

٩ - محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تتميز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى وعن أشكال التخلف التربوى، فمن الضرورى وصف أو تحديد الحالات التى تميز هذه الفئات من الأطفال، وتوجد محكات تستخدم لتشخيص صعوبات التعلم وهى:

أ- **محك التباعد Discrepoany Criterion**: ويشير هذا المحك إلى تلك الحالات التى يبدو فيها واضحاً أن مستوى إنجاز الطفل وتحصيله لا يتناسب ومستوى عمره الزمنى والعقلى، ويقل عن معدل أقرانه ممن هم فى المستوى نفسه، وذلك على الرغم من تهيئة الفرص والخبرات التعليمية الملائمة له، وانتظامه فى تلقيها دون غياب طويل عن المدرسة مثلاً.

ب- محك الاستبعاد **Exclusion Criterion**: ويقصد به إقصاء جميع الحالات التى تعانى من صعوبات ناتجة عن إعاقات أخرى كالتخلف العقلى والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية ونقص فرص التعليم.

ج- **محك النضج Maturation Criterion**: ويشير إلى احتمال وجود تخلف فى النمو أو خلل فى عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم.

د- **العلامات العصبية البسيطة Neurological Criterion**: ويؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبة التعلم وبعض نواحى العجز العصبية **Neurological Impairment** لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية والخلل الوظيفى المخى البسيط والإعاقة الإدراكية.

(عبد المطلب القريطى: ٢٠٠٣، ٣٥٤-٣٥٥)

وبرغم تضمين الاضطراب النيورولوجى كسبب لصعوبات التعلم فى معظم تعريفات صعوبات التعلم إلا أن التعريفات الحديثة تميل إلى استبعاد حالات التلف العضوى فى المخ، وتشير إلى احتمال وجود اضطراب وظيفى بسيط فى المخ، وليس تلف عضوى لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم. **(عبد الناصر أنيس: ٢٠٠٣، ٦٦)**

١٠ - مقاييس للتعرف على القصور فى تجهيز المعلومات وما وراء المعرفة:

وهى تعمل على قياس قدرة الفرد على تجهيز وتناول المعلومات أو معالجتها وتحليلها وتنظيمها، كما تهدف إلى التعرف على مدى حدوث خلل أو اضطراب من إحدى هذه العمليات التى قد تظهر فى تنظيم المعلومات أو تحليلها أو تخزينها والذى يعد سبب مباشر لصعوبات التعلم والذى يؤثر سلباً على الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال فلا يمكنهم استبدال استراتيجية غير ملائمة بأخرى ملائمة مما يؤدى إلى عدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية البسيطة نسبياً التى تؤكد على أنهم يتسمون بالسلبية كمتعلمين. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ٦٩)**

وفى الدراسة الحالية تم استخدام معظم هذه الاختبارات والمقاييس، بحيث تم استخدام دراسة تاريخ الحالة والملاحظة الإكلينيكية للتأكد من عدم وجود مشكلات نفسية وعضوية، بالإضافة إلى اختبار الذكاء لجودانف هاريس، ومقياس المسح النيورولوجى لعبد الوهاب كامل، هذا بالإضافة إلى بطارية المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم لعادل عبد الله.

وتشير الدراسات إلى أن الكشف التدخل المبكرين يؤديان إلى نتائج أفضل، وفيما يلى سوف يتم عرض التدخل المبكر بالتفصيل:

التدخل المبكر Early Intervention :

من الجدير بالذكر أن الاهتمام ببرامج التدخل المبكر بعكس الإدراك المتزايد لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة ودورها فى تحديد مسار النمو المستقبلى كذلك فإن الخبرات والبحوث العلمية بينت بوضوح أن للتدخل المبكر وظائف وقائية هامة أو أنه ذو جدوى اقتصادية وأن له فوائد طويلة المدى بالنسبة لكل من الطفل وأسرته.

ويتضمن التدخل المبكر تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائى أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة، وبالرغم من أن الأطفال الصغار فى السن الذين لديهم إعاقة أو تأخر يشكلون فئات غير متجانسة إلا أن هناك أوجه شبة كبيرة فى الخدمات التى يحتاجون إليها.

(جمال الخطيب ومنى الحديدى: ١٩٩٨، ٣٠)

☆ **مبررات التدخل المبكر:**

يعتقد معظم التربويين وعلماء الاجتماع، كما يشير سميث **Smith (2000)** وزيجلر وستنيفو **Zigler & Styfco (2000)** أنه كلما تم اكتشاف الإعاقة فى وقت مبكر من حياه الفرد، وكلما بدأنا فى استخدام برنامج تربوى أو علاجى معين آنذاك كانت النتائج أفضل بكثير بالنسبة للطفل، وهناك أهمية كبيرة للتدخل المبكر بصفة عامة تتمثل فى ما يلى:

١- أن الأطفال منذ الآسابيع الأولى فى حياتهم ليسوا مجرد كائنات مستقبلة سلبية وإنما يتمتعون بالقابلية للاستثارة والاستجابة التكيفية لها والتفاعل مع المعلومات المتاحة والاستفادة منها فهم نتاج للبيئة والوراثة معاً.

٢- أن خدمات التدخل المبكر تسهم فى حماية الطفل من التعرض للإعاقة، كما تؤدى إلى تحسن حالات كثيرة منها، وتحد من مشكلاتها ومضاعفاتها التى يمكن أن تتراكم آثارها مع زيادة العمر فى حالة غياب الرعاية المبكرة. **(عبد المطلب القريطى: ٢٠٠٥، ٤١)**

٣- أن التعلم الإنسانى فى السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم فى أية مراحل عمرية أخرى.

٤- أن السنوات الأولى من حياة الأطفال المعاقين الذين لا يقدم لهم برامج تدخل مبكراً إنما هى سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائى أيضاً.

٥- أن التأخر النمائى قبل الخامسة من العمر مؤشر خطر فهو يعنى احتمالات معاناة مشكلات مختلفة طوال الحياة.

٦- أن والدى الطفل المعاق بحاجة إلى مساعدة فى المراحل الأولى لكى لا تترسخ لديهما أنماط تنشئة غير بناءة فالآباء معلمون لأطفالهم والمدرسة ليست بديلاً للأسرة.

(جمال الخطيب، ومنى الحديدى: ١٩٩٨، ٣٥)

ويعرض **عادل عبد الله** مبررات للتدخل المبكر للأطفال الذين لديهم مؤشرات لصعوبات التعلم وهى:

١- أن التعلم المبكر من جانب الطفل وهو ما يحدث على أثر تعرضه لأحد برامج التدخل المبكر، واشتراكه فيه، وتحقيق الاستفادة منه يوفر الأساس للتعلم التالى أو اللاحق من جانبه، وبالتالى كلما أسرعنا باستخدام برنامج خاص للتدخل كان من الأكثر احتمالاً أن يستمر الطفل فى تعلم مهارات أكثر تعقيداً، وهذا من شأنه أن يقلل كثيراً من احتمالات تعرض الطفل لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة.

٢- من المحتمل أن يعمل التدخل المبكر على توفير الدعم اللازم للطفل والأسرة وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يسهم بصورة كبيرة فى منع الطفل من تطوير مشكلات أو إعاقات إضافية تزيد من تعقيد حالته.

٣- يمكن للتدخل المبكر أن يساعد الأسرة على التكيف لوجود طفل ذو صعوبة تعلم لها حيث يوفر للوالدين تلك المهارات التى يحتاجان إليها كى يتمكنا من التعامل مع طفلهما بشكل فعال فى المنزل، كما أنه يساعد الأسرة أيضاً على إيجاد وتوفير تلك الخدمات التى ترتبط بالدعم الإضافى التى يحتاجون إليها مثل الإرشاد أو المساعدة الطبية أو المالية.

(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ٢٦٤-٢٦٥)

☆ أنواع برامج التدخل المبكر:

١- برامج حول الطفل: تهتم هذه البرامج بالحالة التكوينية للطفل، وقد تأخذ طابعاً وقائياً أو تعويضياً أو علاجياً، وتشمل خدمات المسح والتقييم وتحديد الاحتياجات والتقويم.

٢- برامج حول الأسرة: وتركز هذه البرامج على الدعم والعون أو العمل كوسيط لتقديم الرعاية العلاجية والتعليمية للطفل من خلال توظيف المواقف والخبرات البيئية للارتقاء به وتشمل مهارات العناية الوالدية للطفل وتحسين مستوى الكفاءة فى معاملته.

٣- برامج حول المجتمع: تهتم هذه البرامج بتنمية المؤسسات الخدمية ومراكز الرعاية فى المجتمع وإعداد الإخصائيين فى مجالات التدخل المبكر وإعداد البرامج الإرشادية والإعلامية فى مجال الإعاقات. (**دينا حسين: ٢٠٠٣، ٣٠-٣١**)

ونظراً لأنه لا يمكن التدخل المبكر دون تحديد الأشخاص المحتاجين إلى هذا التدخل فإنه لابد من الكشف المبكر لهؤلاء الأطفال وبالتالى فإن أولى خطوات التدخل المبكر هى الكشف المبكر وفيما يلى سوف يتم إلقاء الضوء على الكشف المبكر:

الكشف المبكر:

من الجدير بالذكر أن مشكلة صعوبات التعلم تكمن خطورتها فى انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال، هذا بالإضافة إلى تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية للطفل حيث يرى **السيد عبد الحميد** أن خبرات الفشل التى يخبرها ويعيشها الأطفال ذوى صعوبات التعلم تؤثر فى سلامة صحتهم النفسية حتى وإن ظلت بعض القيود البيئية والظروف المحيطة تمنعهم إلا أنها - أى تلك الخبرات الفاشلة - لا تفارقهم بآثارها السلبية - إذا لم تمتد يد العلاج مبكراً. (**السيد عبد الحميد: ٢٠٠٣-أ، ٨١**)

ويعتبر الكشف المبكر أولى خطوات التدخل المبكر ولكى يتم التدخل مبكراً لابد من تحديد الأطفال الذين يقدم إليهم برامج التدخل المبكر مبكراً أيضاً، فيرى **أحمد عواد** أن نجاح برامج التدخل المبكر والتربية الخاصة للأطفال بما فى ذلك الأطفال ذوى الصعوبات تؤدى إلى نتائج إيجابية وفروق دالة إحصائياً فى مظاهر النمو لديهم عندما يتم التعرف على الأطفال منذ الميلاد وحتى سن الخامسة الذين لديهم صعوبات من المحتمل أن تؤدى إلى صعوبات أكاديمية فى التعلم فى المدرسة الابتدائية ثم بعد ذلك تقديم برامج التدخل المبكر الملائمة. (**أحمد عواد: ١٩٩٤، ٧**)

وتشكل تقنية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم أهمية بالغة إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجى تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر الكشف عن ذوى صعوبات التعلم،

حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج. **(فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٢١٣)**

ويمكن القول بأن الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم له أهمية كبرى وذلك للأسباب التالية والتى أشارت إليها الكثير من الدراسات التى أجريت حول هذا الموضوع الذى أثار اهتمام الكثير من الأخصائيين مثل **بيكر Bnecker وكيو Keogh واجلس Egels.T**:

١- أن فاعلية البرامج والأنشطة التى أعدت لهم يؤثر الكشف المبكر لهؤلاء التلاميذ تأثيراً إيجابياً على فعالية هذه البرامج والأنشطة.

٢- أن نسبة تحسن هؤلاء الأطفال تتفاوت من صف إلى صف أخر فقد وجدت بعض الدراسات أنها تصل إلى ٨٥٪ فى الصف الثانى الابتدائى بينما تتضاءل إلى ١٦٪ فى الصف السادس أو حتى الخامس الابتدائى. **(تيسير مفلح: ٢٠٠٣، ١٠٣)**

٣- حينما لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة والتوترات النفسية وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية.

٤- إننا حين نكشف عن السبب والنتيجة فى العلاقة بين صعوبات التعلم العامة أو النوعية والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها نكون قد اسهمنا اسهاماً معادلاً فى تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لذوى صعوبات التعلم.

٥- أن الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم هو من ذوى الذكاء العادى أو فوق المتوسط وربما العالى، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحى فشله الدراسى فى المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بانعكاسات ذلك على البيت، وهذا الوعى يولد لدية أنواعاً من التوترات النفسية والاحباطات التى تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسى وانعكاسات هذا الوضع فى كل من المدرسة والبيت. **(فتحى الزيات: ١٩٩٨، ١٠٥)**

٦- خطورة صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة يشير إلى احتمال ارتفاع مستوى صعوبات التعلم فى المراحل اللاحقة إذا لم يتم الكشف والتدخل المبكرين نظراً لقصور بعض وظائف المخ للقيام بعملياتها وبالتالى ينتج عنه صعوبات واضحة فى فهم المعلومات، وتجريبها وتذكرها ونقلها. **(Bergert, S.: 2000)**

ولذلك ينبغى الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، حتى يتم التعرف عليهم مبكراً، لكى نستطيع إعداد برنامج تدخل علاجى أفضل وأيسر للتخفيف من حدة صعوبات التعلم، مما ينتج عنه ارتفاع مستواهم فى التحصيل الأكاديمى فى المراحل التعليمية التالية. (**بطرس حافظ: ٢٠٠٠، ١٢٥**)

والكشف عن الجوانب النمائية فى مرحلة الروضة يعد أمراً حيوياً، فهو يساعد على تقديم المساعدة فى الوقت المناسب للأطفال الذين يعانون من مشكلات فى النمو تؤثر على استعدادهم المدرسى، وكذلك اتخاذ الإجراءات الوقائية، بما يحول دون تفاقم أثارها السلبية فى المستقبل، وقبل أن تؤدى إلى مشكلات وصعوبات فى التعلم فى المراحل التالية يصعب التغلب عليها. (**إسماعيل صالح: ٢٠٠٥، ١**)

ويرى ستيل **Steele M.** أن التعرف المبكر على أطفال الروضة ذو الصعوبات فى التعلم من خلال ملاحظة بعض السلوكيات الأساسية والمشيرة إلى وجود صعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد مما يسهل استخدام استراتيجيات تعلم مناسبة تزودهم بخبرات إيجابية مبكرة.

(Steele M.: 2004, 75)

وهناك من الباحثين والعلماء الذين يروا أنه من الصعب أن تستخدم مصطلح صعوبات التعلم فى الروضة نظراً لعدم وجود محتويات أكاديمية يتم الاحتكام إليها وإن كان البعض الأخر منهم يروا أن استخدام هذا المصطلح من شأنه يساعدنا فى الاكتشاف المبكر لهذه الحالات والتشخيص المبكر لها ثم إخضاعها لبرامج التدخل المبكر، وعلى أى الأحوال إذا لم تكن هناك مهارات أكاديمية فإن هناك بلا شك مهارات سابقة على هذه المهارات وتعرف هذه المهارات بالمهارات القبل أكاديمية والتى يعتبر القصور فيها مؤشرات لصعوبات التعلم، والتى كشفت عنها دراسة أجراها **عادل عبد الله وسليمان محمد** (٢٠٠٥) فى أنها تتمثل فى "الوعى الفونولوجى - التعرف على الحروف الهجائية - التعرف على الأرقام - التعرف على الأشكال - التعرف على الألوان".

ويؤكد ذلك **فتحى الزيات** حيث يرى أن ضعف القدرة على طبيعة الأشياء عند رؤيتها وتخيلها، وهى تشمل صعويات التعرف على الحروف الهجائية والأعداد والكلمات والأشكال الهندسية مثل: المربع والمثلث والدائرة والأشياء مثل الكرسى والزهرية، وأن الدراسات توصلت إلى

أن التعرف على الأشياء والحروف والكلمات والأشكال منبئ جيد للتحصيل القرائى فيما بعد، وعلى ذلك فإن القصور فى هذه المهارات يعتبر مؤشر لصعوبات التعلم اللاحقة. **(فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٣٤٣)**

وسوف يتم تناول هذه المؤشرات بالتفصيل فيما يلى:

مؤشرات صعوبات التعلم لدى طفل الروضة:

١ - **الوعى أو الإدراك الفونولوجى:**

أن الأصوات التى تصدر عن الطفل تمر بمراحل عديدة قبل أن تصبح كلاماً ذا معنى، وتتلخص هذه المراحل فى صيحة الميلاد التى تنتج من اندفاع الهواء بقوة عبر حنجرة الطفل إلى رئتيه، ثم مرحلة الأصوات الوجدانية حيث تصبح الأصوات معبرة فى حالة الطفل الانفعالية والجسمية، وتكون إرادية فى البداية وتعتبر أفعالاً منعكسة لما يشعر به الطفل من جوع أو ضيق سببه ضغط اللفائف على جسمه أو البلل، وتتحول هذه الأصوات فيما بعد إلى لغة إرادية يستخدمها الطفل ليستجيب لها من يحيط به فيقوم بتلبية حاجاته الجسمية والنفسية. **(هدى الناشف: ١٩٩٩، ١١)**

كما أن تدريس القراءة بالطريقة الصوتية مثال لمدخل النصف الكروى الأيسر فى تنمية اللغة المستخدمة فى المدارس وبالطريقة الصوتية تدرس أصوات الحروف، وكيف تتجمع هذه الحروف لتكون مقاطع، وكيف تتجمع المقاطع لتكون كلمات. **(جابر عبد الحميد: ٢٠٠٤، ١٥٧)**

ويركز الأطفال اهتمامهم فى المراحل الأولى من اكتساب اللغة بشكل عام على محتوى اللغة واستخدامها، ولا يولون انتباهاً كبيراً للبنية الصوتية إلا أنهم يبدأون بتذوق هذا التركيب الصوتى كلما تقدموا فى السن، إذ يصبح وعيهم أكثر وضوحاً فيما يتعلق بالكلام على أنه جملة من الكلمات المفردة التى تتناغم فيما بينها وتشترك فى مقاطع معينة، كما يبدأ الأفراد فى إدراك أن الكلمات يمكن تقسيمها إلى وحدات صوتية ومقطعية وأن هذه المعرفة الواضحة المتعلقة بالبنية الصوتية للغة هى ما يطلق عليه مصطلح الوعى الصوتى. **(ألن وهيج Alan, K. & Hugh, C.، ١٩٩٨، ١١٦)**

وترى لسلى Lesley, M. أن الإدراك الفونيمى هو فهم الكلمات المؤلفة من أصوات يمكننا سماعها، والتعرف عليها ومضاهاتها بأنماط الكلمة المماثلة لهذه الأصوات، باكتساب الأطفال لهذه المعرفة وبأدائهم لهذه الوظائف يطورون استعدادهم للقراءة. (لسلى Lesley, M. : ٢٠٠٤، ٢٥٣)

ويقرر بيك وجويل أن تعليم القراءة المعتمد على الحروف الأبجدية وأصواتها قد حقق درجات مرتفعة فى التحصيل القرائى وان التدريب المستمر بهذه الطريقة يمكن أن يصل بالتلميذ إلى ألفة القراءة مما يوجه المعالجة المضبوطة إلى المعنى، وأن كثره عرض المواد اللغوية خاصة القصص سماعاً وقراءة يمكن أن يحسن القدرة القرائية. (محمد عبد المطلب، ٢٠٠٣، ٣٣)

ومما سبق نجد أن الوعى الصوتى يلعب دوراً أساسياً فى القدرة القرائية المبكرة، وأن اختبارات الاستعداد القرائى التقليدية وبطاريات تقييم القراءة لا تستطيع قياس هذه المهارة حيث أثبتت الدراسات أن مقاييس الوعى الصوتى التى تطبق على طفل الروضة يمكن أن تنبئ بالقدرة القرائية للصف الأول أفضل من مقاييس الذكاء واختبارات الاستعداد القرائى، وهذا ما يؤكد أن الوعى الصوتى يعتبر مؤشر من مؤشرات صعوبات التعلم اللاحقة.(لسلى Lesly, M. : ٢٠٠٤، ١٥٧)

٢ - التعرف على الحروف الهجائية:

يحتاج الطفل أثناء تعلمه للقراءة إلى التعرف على أشكال الكلمات والحروف، وملاحظة أوجه الشبة أو الاختلاف بينها كما فى حالة الحرفين (ب، ت) وعليه أن يدرك الصفات الثابتة فى الحروف، فيعرف أن الحرف (ى) هو نفس الحرف الذى يراه فى كلمة (بيت) على الرغم من اختلاف الحرفين فى الرسم أو الشكل، كما يجب أن يكون الطفل قادراً على أن يفرق بين كلمات متشابهة من حيث الشكل مثل (بيت – بنت) ومختلفة من حيث النطق والمعنى، وأن الهدف من تعلم القراءة على كل المستويات هو تنمية القدرة على الفهم ذلك أن الهدف الأساسى من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحتويه المادة المطبوعة، مهما كانت صعوبتها. (فهيم مصطفى: ٢٠٠١، ١٢٣-١٢٤)

ويُعد التدريب بقدر كاف على عملية تجريد الحروف والأصوات من الأمور الهامة حيث تبدأ فى عملية التركيب على أن يتم التجريد أولاً بأصوات الحروف ثم بأسمائها، ثم تدربهم على

تركيب بعض الكلمات من الحروف التى سبق دراستها وعلى المعلمة أن تعد بطاقات بكلمات يكون فيها الحرف الذى يجرد بلون مخالف على أن يكون ذلك بالفتح فقط فى البداية، كما يكون فى الحروف التى فى أول الكلمة، وبعد ذلك تدربهم على الكسر ثم الضم فى أول الكلمة أو فى وسطها أو فى آخرها. **(ثناء الضبع: ٢٠٠١، ٢٣٣)**

ويرى كلاً من **جمال الخطيب ومنى الحديدى** أن هناك بعض السلوكيات التى تعتبر ضمن تسلسل نمائى لمهارات القراءة والتى يلعب التعرف على الحروف الهجائية دور كبير فيها وتتمثل فى:

١- يغنى أغنية الحروف الأبجدية.

٢- يقول الحروف الأبجدية.

٣- يميز بين الخطوط المستقيمة والمنحنية.

٤- يميز الخطوط المائلة.

٥- يدرك أن الحروف تختلف عن بعضها البعض.

٦- يعرف اسمه عندما يكون مكتوباً على ورقة.

٧- يستطيع قراءة الحروف.

٨- يستطيع إعطاء أصوات الحروف التى يراها.

(جمال الخطيب ومنى الحديدى: ١٩٩٨، ٢٨١)

وسوف يتم تناول المهارتين السابقتين أى الوعى الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية بالتفصيل فيما بعد.

٣ - التعرف على الأعداد:

ونعنى به القدرة على تسمية الأعداد فى تتابع ثابت وأن يطبق ذلك على شئ واحد فى كل مرة، حتى يصل إلى العدد الكلى، وهذه المهارة تتطلب من الأطفال أن يقوموا بآداء شيئين مختلفين، الأول أن يعطوا أسماء الأعداد بالترتيب السليم، والثانى أن يطبقوا أسماء الأعداد بالترتيب على الأشياء لكى يتوصلوا إلى عددها ولآداء هذه المهارة وهى العد الترتيبى، فإن الأطفال فى حاجة إلى

معرفة الأسماء والترتيب للأرقام، وتذكر جانيس بينى أن الأطفال الصغار لا يمكنهم معرفه أنهم يقولون عشرة أرقام متصلين على التوالى. (عزة خليل: ٢٠٠٥، ١٨٨)

ويستطيع الطفل أن يعيد على مسمعك الألفاظ أو الأرقام التى قلتها عقب انتهائك من سردها عليه وتنمو قدرته على هذا التذكر المباشر تبعاً لزيادة سنه، فيستطيع فى باكوره حياته أن يتذكر كلمه واحدة أو رقماً واحداً، ثم يستطرد به النمو حتى يستطيع أن يلم فى لحظات قليلة بعدد كبير من الألفاظ والأرقام، ويقوى على أن يستعيدها كلها عقب سماعها أو رؤيتها. (فؤاد البهى: ١٩٩٨، ١٣٣)

أما عد الأشياء فتعتبر مهارة ثانية فهى مزيج من معرفتهم بالعد والترتيب بالإضافة إلى إدراكهم لمفهوم التناظر الأحادى، وهذه تعتبر أكبر صعوبة لأطفال ما قبل المدرسة من مجرد سرد الأرقام بصورة متتالية، أن عد الأشياء يرتكز على مفهوم أن كل رقم يعتبر إضافة إلى الرقم السابق وأن الرقم الأخير يمثل العدد الكلى للأشياء، ولأن أطفال الروضة أحياناً ما ينسون أحد الأرقام أثناء العد إلى العشرة ومن المهم ملاحظة أنه ليس من الضرورى تصحيح هذه الأخطاء لهم ولكن من المهم أن نشجعهم على أن يكرروا المحاولة. (عزة خليل: ٢٠٠٥، ١٨٨)

وتخضع إدراك الأعداد لنفس المظاهر والأسس التى يخضع لها إدراكهم الأشكال والألوان، أى أنه يتطور من الكل إلى الجزء، ويبدأ بالتباين ليستطرد بعد ذلك إلى التماسك والتشابه، وتؤكد دراسات بوهلر **Buhler** أن إدراك التجمعات العددية يسبقه إدراك الأعداد ذاتها، فالطفل فى عامة الثانى للميلاد يستطيع أن يدرك التجمعات الثنائية والثلاثية والرباعية، ويقف به إدراكه عن هذا الحد فإذا أعطيت له أربع برتقالات ثم اخفيت عنه واحدة منها، فإنه يدرك أن نصيبه قد صغر ثم يمضى يبحث عن البرتقالة الضائعة، وهكذا يستطيع الطفل فى عمره هذا أن يدرك ثنائية اليدين والعينين والأذنين والقدمين، وتدل تجارب لونج على أن قدرة الأطفال على معرفة كبر المجموعات العددية تظهر مبكرة أى قبل السنة الثالثة للميلاد وبذلك يدرك أن المجموعة الأخرى المكونة من خمس برتقالات أى أن يستطيع أن يميز بين الكثرة والقلة.(فؤاد البهى: ١٩٩٨، ١٢٨)

ولكى تنمى مفهوم العدد أو التعرف على الأعداد لدى الأطفال لابد من:

١- إمداد الأطفال بالأشياء التى يمكن أن تعد ويمكن تقسيمها، والأشياء التى لا يمكن عدها مثل الماء، والرمل، الدقيق، والأشياء التى يمكن عدها مثل الفول، الحبوب، المكعبات، السيارات، الدمى.

٢- أن تسأل المعلمة الأطفال عن العدد أو الكمية وهم يؤدون أنشطتهم اليومية أو تعلق على الأشياء كأن تقول رائع.

٣- أن تشجع المعلمة الأطفال على ترتيب المواد ومقارنتها.

٤- أن تشجع المعلمة الأطفال على مقارنة الرقم أو الكمية.

٥- أن توفر المعلمة للأطفال الخامات التى تتناسب مع بعضها والتى يستطيع الطفل أن يرتبها بنظام متطابق.

٦- أن تتحدث المعلمة مع الأطفال على مصطلح العدد مستخدمة التدعيم بالأنشطة الاجتماعية أكثر من التدخلات المباشرة.

٧- أن تشجع المعلمة الأطفال على أن تتضمن ألعاب العدد واحداً واحداً بالتطابق أو التماثل.

٨- أن تشجع المعلمة الأطفال على تمثيل الأرقام. **(سلوى عبد الباقى: ٢٠٠٥، ١٠٠-١٠١)**

ويرى **عادل عبد الله** أن السلوكيات أو المؤشرات الدالة على مهارة التعرف على الأعداد والتى تعد مؤشراً لاحقاً لصعوبات التعلم فى الحساب تتمثل فيما يلى:

١- يمكنه أن يعد من ١-١٠ دون أى صعوبة.

٢- يعرف شكل الأرقام جيداً.

٣- يميز بين الأرقام المختلفة بسهولة.

٤- يرتب الأرقام أو أى مجموعات منها تصاعدياً.

٥- يرتب الأرقام من (١-١٠) تنازلياً وذلك بشكل يسير.

٦- يضع الأشياء المختلفة أو أدوات اللعب فى مجموعات مختلفة بحسب العدد.

٧- يقارن بين المجموعات المختلفة وفقاً لعدد العناصر التى تؤلف كل منها.

٨- يستخدم الرمز = جيداً للمقارنة بين عدد عناصر المجموعات المختلفة.

٩- يمكنه أن يقارن بين الأعداد المختلفة وفقاً لما إذا كانت مثل هذه الأعداد أكبر من أو أصغر من بعضها البعض.

١٠- يربط بين الرقم ومجموعة العناصر الدالة عليه.

١١- يجيد القيام بتلك الألعاب التى تتضمن الأرقام.

١٢- يمكنه أن يتلاعب بالأرقام.

١٣- بمقدوره أن يصنف الأرقام إلى ما هو زوجى وما هو فردى.

١٤- يطابق بين عدة مجموعات مختلفة من الأشياء وفقاً لعدد عناصر كلاً منها.

١٥- يتغنى بأغنية للأرقام كتطبيق عليها وتحديد لشكلها.

١٦- يمكنه أن يقوم بالمزاوجه بين المجموعات متساوية العدد.

١٧- يعد من تلقاء نفسه أى أشياء أو أدوات لعب توجد أمامه.

١٨- يشير إلى الرقم الصحيح بمجرد أن نطلب من ذلك.

١٩- يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنة فى نطق أى رقم.

٢٠- يجب القيام بالألغاز التى تعتمد على الأرقام. (عادل عبد الله : ٢٠٠٦، ١٥٠)

٤ - التعرف على الأشكال:

تتميز مرحلة الطفولة المبكرة بكلية الإدراك فالطفل يدرك ما حوله من مكونات مادية إدراكاً حسياً ثم تتعاقب إدراكات العالم المحيط بسرعة كبيرة فى مراحل متتابعة، ويذهب بياجيه أن هذه القدرة تنمو خلال مرحلتين أساسيتين من مراحل النمو العقلى المرحلة الحسية الحركية من الميلاد إلى الثانية من العمر، ومرحلة الذكاء التصورى المتصل بالمفاهيم والمدركات وتمتد من العام الثانى إلى الرشد (على المليجى: ١٩٩٨، ١٤٦)، وقد أثبتت الدراسات أن إدراك الأطفال للأشكال يسبق إدراكهم للألوان فهم من السنة الثانية يعتمدون فى اختيارهم للأشياء على الأشكال.

وتشير **Cartron** إلى أن التحكم فى رسم الأشكال المغلقة وشبة الدائرية يبدأ فى السنة الثانية، وفى السنة الثالثة يرسم الأطفال أشكال هندسية، كما ينسخ الطفل دائرة وخط مستقيم، وفى سن الرابعة يمكنه تحديد المثلث ويبدأ الطفل فى كتابة الحروف والأرقام. **(Catron: 1993-240)**

ويتعلم الأطفال من خلال الأنشطة التعبيرية المختلفة أشكال الدائرة ثم المثلث ثم المستطيل، وتعد الدائرة أولى الأشكال التى يعرفها، وقد دلت الدراسات على أن كثيراً من الأطفال فيما بين الرابعة والسادسة يخلطون فى التمييز بين المثلث والمربع والمستطيل لأنها أشكال مقفله ذات خطوط مستقيمة، وتقل أخطاؤهم كلما تقدم بهم السن. **(مواهب عياد: ب.ت، ١٦٠)**

وتعد معرفة الأشكال الهندسية المختلفة والتعامل معها مهارة لا غنى عنها لطفل الروضة، فيجب إمداد الطفل بفرص متنوعة لكى يدربوا فيها أساليبهم على التعرف وإطلاق الأسماء على الأشكال والألوان والأحجام. ويمكن للأطفال أن يكتشفوا أشكالاً متنوعة بالعديد من الطرق، فالأطفال يوائمون ويقارنون الأشكال المتشابهة والمختلفة وسلسلة من الأشكال المتنوعة من حيث الحجم ومن خلالها ينمون مهارات التمييز والبناء فأثناء محاولتهم إدخال شكل معين فى الفتحة الملائمة، إنهم بذلك يظهرون استعدادهم لحل مشكلات تشمل بعداً ثنائياً، وفيما بعد يمكنهم حل المشكلات ثلاثية الأبعاد مثل البازل المتعدد الأبعاد ومن خلال اللعب بالمكعبات أيضاً وعلى أى حال فإنه حتى قبل أن يتمكن الأطفال من إطلاق التسميات المختلفة على الأشكال، فإنهم يمكنهم أن يصنفوها على أساس من التشابه والاختلاف وأثناء أدائهم هذا التصنيف يمكن للمعلمة أن تطلق التسميات المناسبة لكل فئه بحيث يبدأ الطفل فى الربط بين الشكل واسمه. **(عزة خليل: ٢٠٠٥، ١٩٠)**

ويضيف **حسن شحاته** إنه لكى يتمكن الطفل من تهيئة للقراءة لابد من:

١- أن يميز بين المختلف والمؤتلف من الأشكال والأحجام والألوان الأساسية.

٢- أن يميز بصرياً اتجاه الشكل.

٣- أن يحدد شكلاً مختلفاً بين عدة أشكال متشابهة.

٤- أن يحدد أجزاء ناقصة فى شكل ما يقع فى بيئته.

٥- أن يدرك علاقة الكل بالجزء والجزء بالكل.

٦- أن يدرك علاقة التكامل والتطابق.

٧- أن يضيف شيئاً ما على أساس صفة مميزة له.

٨- أن يتمكن من التآزر العضلى العصبى. **(حسن شحاته: ٢٠٠٠، ٢٥٠)**

ويضيف **عادل عبد الله** أن هناك مجموعة من السلوكيات التى يمكن من خلالها تقويم مهارة التعرف على الأشكال تتمثل فى:

١- يجد متعة كبيرة فى اللعب بالأشكال المختلفة.

٢- يعرف العديد من الأشكال جيداً.

٣- يمكنه أن يميز بين الأشكال المختلفة بسهولة.

٤- يضع العديد من الأشياء فى مجموعات وفقاً للشكل الذى يميزها.

٥- يدرك الفرق بين المربع والمستطيل.

٦- بمقدوره أن يميز المثلث لا عن الشكل الهرمى.

٧- يدرك التشابه والاختلاف بين الأشكال المختلفة.

٨- يمكنه أن يضم مربعين معاً ليحصل على مستطيل.

٩- يجب أن يحدد شكل اللعبة التى يلعب بها.

١٠- باستطاعته أن يميز بين الشكل المغلق والشكل المفتوح.

١١- يميل إلى تذكر اللعبة وفقاً لشكلها الهندسى.

١٢- يشير إلى الشكل الصحيح إذا ما سألناه عنه.

١٣- يقوم بتركيب أجزاء لغز معين كى يحصل على شكل محدد.

١٤- يستطيع أن يحدد مجموعات الأشياء التى عادة ما تأخذ شكلاً معيناً.

١٥- باستطاعته أن يدمج بين الأشكال كى يحصل على شكل جديد.

١٦- يسمى كل شكل باسمه الصحيح.

١٧- يجد فى اللعب بالمكعبات لتكوين أشكال متباينة.

١٨- من أسهل الطرق لدية لمعرفة الحروف الهجائية والأعداد وربطها بأشكالها.

١٩- يميز بين الأشكال جيداً مهما اختلف حجمها.

٢٠- يجيد القيام بتلك الألعاب التى تتضمن أشكالاً مختلفة. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ١٥٣)**

٥ - **التعرف على الألوان:**

اللون هو الإحساس الذى يغمرنا عندما تتأثر العين بالضوء الساقط على الأشياء وتتعامل معه فتحس بالفروق الدقيقة بين مختلف الألوان ومدلولاتها. **(جيهان سليمان: ١٩٩٤، ٥)**

وللألوان مثل الأنغام وظائف للاهتزازات الضوئية والصوتية والاختلاف فى درجة الاهتزاز الأثيرى يؤدى إلى فروق فى اللون ولهذه الألوان المختلفة صفات، نوعية وتأثيرات عصبية ذاتية وهى أشبة بالأصوات والأذواق والروائح من حيث أنها تستعصى على المحاكاه والنقل إلى مصطلحات اخرى، وبغض النظر عن أية فروق فى الاقتران والتداعى، ولفروق اللون ذاتها أثار نوعية من حيث المتعة والألم الطفيف، ومن الثابت أن فى اللون تنافراً كما فى الصوت وثمه ألوان ساطعة وحادة مثل الأرجوانى والبنفسجى وثمة ألوان هادئة رقيقة مثل الزرقاء الخفيفة. **(أورين أدمان: ٢٠٠١، ٩٥-١٠٠)**

ويعتبر قدرة الأطفال على إدراك الألوان وتميزها من أدلة النمو العقلى لدى أطفال ما قبل المدرسة، فالطفل قبل السنتين من عمره لا يستطيع أن يميز بين الألوان العادية، وكل ما يبدو عليه أن يستجيب للأضواء البراقة والأشياء اللامعة، وفى الفترة التى تقع بين السنتين والسنتين ونصف نجده يستطيع أن يميز بين الألوان فالطفل العادى يفرق بين الألوان ويعطى لكل لون اسمه بدقه، وكثير من الأطفال يستطيعون ذكر أسماء الألوان ولم تكن موجودة فى مجال إدراكهم، ويعتبر أكثر الألوان إثارة لطفل ما قبل المدرسة هو اللون الأحمر فالأزرق فى حين أكد **ستنفسون Steuenson** أن معظم الأطفال فى الفئة العمرية (٤-٦) سنوات يفضلون الانتباه للأشكال المميزة دون لونها، بينما أطفال العمر من (٢-٣) سنوات يفضلون الانتباه إلى لونها دون شكلها. **(ثناء الضبع: ٢٠٠١، ٩٥)**

ويخضع إدراك الأطفال للألوان والأشكال لاتجاهات النمو العامة وخاصة الاتجاه العام أو المجمل المفصل، فيميل الطفل فى مراحل نموه الأولى وبصفة دائمة إلى اختيار الشكل قبل اختياره اللون وذلك عندما يقترن الشكل باللون، ولما كان التعميم صفة من صفات الإدراك فإن الشكل يجمل العموميات بينما يجمل اللون الخصوصيات والطفل فيما بين الثالثة والسادسة ينزع من اختياره للشكل إلى مقارنته الشكل باللون حتى أنه يميل إلى أن تغلب الناحية الجزئية على الناحية الكلية عند اختياره للأشكال الملونة. **(على المليجى: ١٩٩٨، ١٤٧)**

وتدل نتائج التجارب العلمية المختلفة على أن الأطفال فيما بين الثانية والثالثة من أعمارهم يعتمدون فى اختيارهم على أشكال الأشياء التى يرونها ولا يلجأون إلى ألوانها، فكل زهرة لديهم وردة مهما اختلفت ألوانها، ثم يمضى بهم النمو فيعتمدون فى اختيارهم على ألوان الأشياء وذلك فيما بين الثالثة والسادسة من أعمارهم أى أنهم يغلبون الناحية الجزئية على الناحية الكلية، وهكذا يتطور إدراك الطفل فيفرق بين الوردة الحمراء والوردة البيضاء ثم يعود به النمو بعد ذلك إلى مستوى التعميم فيدرك أن اختلاف اللون لا يؤثر على شكل الشئ، فالمثلث الأحمر، أو الأخضر أو الأبيض، لا يخرج فى جوهره عن كونه مثلثاً، وهكذا يستمر به النمو حتى مرحلة المراهقة والرشد.

(فؤاد البهى: ١٩٩٨، ١٢٧)

ويكتسب الأطفال المفاهيم الخاصة بالألوان من خلال البرامج المعينة التى يخضع إليها الأطفال فعند التلوين يتعلم الأطفال أسماء الألوان **(محمد رضا: ٢٠٠١، ٩٢)** هذا بالإضافة إلى الأنشطة التعبيرية المختلفة التى يمارسها الأطفال فى الروضة تعرف الطفل بالألوان المختلفة مبتدئه بالألوان الأساسية (الأحمر – الأخضر – الأصفر – الأزرق – الأبيض – الأسود) وخاصة الأنشطة الحركية التى يستعمل معها شرائط أو أطواق ذات ألوان معينة أو تقسيم الأطفال حسب لون الشريط أو الزى إلى فرق وكذلك الأنشطة الدرامية والقصصية. **(مواهب عياد: ب.ت، ١٥٩)**

وتبدو سمات إدراك الأطفال للألوان كما يلى:

- يعد اللون من أهم عوامل الإثارة والتشويق للطفل.
- تظهر لدى الأطفال قدرة متطورة فى تمييز الألوان واختيارهم لها.
- يستطيع الطفل التعرف على اللون الفاتح قبل اللون الغامق.
- يدرك الطفل الألوان الأساسية والثانوية، ولا يستطيعون التعرف على الألوان الثلاثية (مشتقات الألوان الثانوية).
- يستطيع الطفل التمييز بين الألوان المختلفة قبل المتشابهة.

(عزيز سمارة: ١٩٩٩، ١٣٢)

- أن الأطفال يفضلون اللون الأحمر – الأصفر الأزرق – والألوان الزاهية مثل اللون البرتقالى واللون الأخضر والألوان الساخنة. **(محمود حسن: ٢٠٠٤، ١٩)**

ويضيف **عادل عبد الله** أن هناك مجموعة من السلوكيات التى يمكن من خلالها تقويم مهارة التعرف على الألوان تتمثل فى:

١- يدرك الطفل ألوان الطيف جيداً.

٢- لا يستغرب عندما يسمع كلمة قوس قزح.

٣- يميز بين مختلف الأشياء وفقاً للونها.

٤- حينما تطلب منه أن يلون موضعاً معيناً بلون محدد فإنه لا يخطئ.

٥- يجد متعه كبيرة فى التلوين حيث يميز بسهولة بين الألوان.

٦- يعرف أدوات اللعب بألوانها.

٧- يمكنه أن يميز بين الفاتح والغامق من الألوان.

٨- يميز بين الألوان جيداً مع اختلاف درجاتها.

٩- يمكنه أن يربط درجات اللون باللون الأصلى.

١٠- يصنف الأشياء ذات اللون الواحد وفقاً لدرجات هذا اللون.

١١- يدرك بعض الألوان وفقاً لأحداث يومية معتادة.

١٢- بمقدوره أن يحدد تلك الألوان التى تضمها لوحة معينة.

١٣- يضع المكعبات أو الألعاب فى مجموعات وفقاً لألوانها.

١٤- باستطاعته أن يرسم العلم وأن يلونه بشكل صحيح.

١٥- يمكنه أن يحدد الألوان الأكثر ارتباطاً بملابس البنات أو البنين.

١٦- من السهل عليه أن يتعرف على الألوان حتى غير المتماثل أو المتشابه منها.

١٧- يضم الألوان أو يركبها معاً ليحصل على أشكال محددة مألوفة.

١٨- يجيد تركيب أجزاء اللغز عن طريق التركيز فى اللون.

١٩- لدية درجة معقولة من الوعى باستخدام الألوان ودرجاتها.

٢٠- ينتبه للون المثير أو المدخل الحسى بدرجة كبيرة. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ١٥٦- ١٥٧)**

ثانياً: القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم:

تعتبر اللغة المنطوقة من أهم الخصائص التى تميز الإنسان عن سائر الكائنات والحيوانات الأخرى،وتلعب اللغة دوراً هاماً وأساسياً فى حياتنا فهى أداة الاتصال بالآخرين ووسيلة لإشباع الحاجات المختلفة، كما أنها الوعاء الذى نعبر فيه عن أفكارنا بطريقة متطورة مجردة.

واكتساب اللغة وتمكّن الطفل من استخدامها أمر على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة بالنسبة للطفل، إذ تساعده على تكوين عالمه بكل أبعاده وجوانبه، وتمكنه من التعرف على الأشياء من حوله، وعن طريق اللغة يمكن للطفل تعلم الأفكار والمشاعر والاتجاهات السائدة وبالذات تلك التى يتبناها الوالدان، وترتبط قدرة الطفل على تحقيق التوافق الاجتماعى مع الآخرين من حوله إلى حد يزيد من قدرته على الاتصال بهم والتقارب معهم عن طريق اللغة (**ليلى كرم الدين: ٢٠٠٣، ٢٤٣**)، كما أن اكتساب طفل ما قبل المدرسة لمهارات اللغة يتطلب بداية أن تكتمل عنده مراكز المخ، والمراكز العصبية الخاصة بوظيفة الكلام ويتأثر الطفل فى كلامة بنوعية وحجم وطريقة اللغة المتكلمة فى محيط أسرته وحجمها وطريقتها. (**محمد رجب: ١٩٩٩-أ، ١٥**)

وبالتالى فإن القصور اللغوى فى هذه المرحلة يؤثر على شخصية الطفل تأثيراً سلبياً فى جميع الجوانب. وتؤكد الدراسات أن ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة فى المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحروف وإدراكها كرمّوز، كما أن لديهم صعوبات فى تركيز الانتباه على أصوات الحروف التى ينطقها الأفراد.(**فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٤٣٠**)

ويرى **عادل عبد الله** أن التعرف على الحروف الهجائية هو الأساس فى بداية قيامه بالقراءة أولاً ثم قيامه بالكتابة بعد ذلك، فمعرفة الطفل للحروف الهجائية والتمييز بينها هو شرط سابق لتعلمه القراءة، ويعد شرط ضرورى يعينه على التهجئة، كما يضيف أن هناك تداخل بين الوعى الفونولوجى والتعرف على الحروف الهجائية وهذا لا يمكن أن نستبعده حيث أن التدريب على الوعى الصوتى يتطلب تدريب الطفل على إدراك العلاقة بين الصوت والحرف الهجائى الذى يدل عليه ويرتبط به. (**عادل عبد الله : ٢٠٠٦، ١٤٦**)

وعلى ما سبق فإن الوعى الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية تعد من أهم المهارات اللازمة لتعلم القراءة وأن القصور فيهما يتطلب التدخل السريع والعمل على إعداد برامج للتدريب عليهما والحد من هذا القصور، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

ولأننا نتحدث عن القصور اللغوى فلابد أن نعرض مفهوم اللغة ووظائفها وطبيعة النمو اللغوى للطفل، وبعد ذلك يتم عرض القصور اللغوى ببعديه الوعى الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية

اللغـــــة:

☆ **مفهومها:**

تمثل اللغة مكاناً هاماً بين المهارات التي يجب أن تسعى الروضة لتنميتها لدى الأطفال، وتؤدى اللغة وظائف كبيرة مثل الوظيفة الاجتماعية باعتبار اللغة أداة اتصال وتفاهم، والوظيفة العقلية باعتبار أنها أداة لتكوين المفاهيم ولها وظيفة نفسية كأداة للتعبير عن النفس ووظيفة جمالية كوسيلة للتعبير عن التذوق والإحساس الجمالى.

كما أن اللغة وخاصة فى مرحلة رياض الأطفال عامل أساسى لتنمية شتى المهارات الأخرى الطفل فعن طريقها يبدأ الطفل فى التعبير عن نفسه والتوجه إلى الآخرين، والتفاعل معهم بالاستماع إلى كلامهم، والتحدث إليهم (**محمد رجب: ١٩٩٩–أ، ١٣**) وتعرف اللغة فى المعجم الوسيط أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

وتعرفها **هدى الناشف** بأنها هى الوسيلة التى يمكن بواسطتها تحليل أى صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتى يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى من أذهاننا أو أذهان غيرها بواسطة تأليف كلمات ووضعها فى تركيب خاص. (**هدى الناشف: ١٩٩٩، ١١**)

وتعرف اللغة بأنها قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز احتياطيه منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما. (**أنسى قاسم: ٢٠٠٢، ١٦**)

كما يقصد باللغة أنها مجموعة من العلاقات أو الرموز، تبدو فى صورة أصوات معينة، وأن هذه الأصوات تترجم فى شكل كلمات اصطلاحية معينة إلا أن الكلام ليس مجرد موجات صوتية معينة ذات طول وقصر وحدة معينة تصدر من أعضاء الجسم الخاصة بذلك، إنما هذه الأصوات حين

توجه إلى أذن السامع، يحدث بالتالى فى ذهنه عمليات عقلية مختلفة من تفكير وتذكر وترتبط بارتباطات نفسيه معينة حتى تصبح تلك الأصوات ذات دلالات مميزة بالنسبة لفرد عن الآخر. (السيد عبد الحميد: ٢٠٠٣-ب، ٤٦)

كما تعنى اللغة كحل الوسائل الممكن استخدامها لإقامة التواصل، فالكلمات المكتوبة لغة، والمنطوقة لغة، الإشارات لغة، والمعزوفة الموسيقية لغة، والرسم لغة، والنحت لغة. (خالد عبد الرازق: ٢٠٠٣، ٩٠)

☆ **وظائف اللغة وفوائدها:**

للغة وظائف متعددة هى:

١- **الوظيفة النفعية:** فاللغة تسمح للأفراد منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم ويعبروا عن رغباتهم، وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة، وهذه الوظيفة هى التى يطلق عليها وظيفة "أنا أريد".

٢- **الوظيفة التنظيمية:** أى تحكم الفرد من خلال اللغة فى سلوك الآخرين (أفعل كذا ولا تفعل كذا) أى الأوامر والنواهى، فاللغة لها وظيفة الفعل أو التوجيه العملى المباشر، ففى عقد القران مثلاً يتم الزواج بمجرد النطق بألفاظ معينة.

٣- **الوظيفة الشخصية:** فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره واتجاهاته وآرائه نحو موضوعات وأشخاص كثيرون، أى يقدم أفكاره للآخرين وثبت هويته وكيانه الشخصى. (أنسى قاسم: ٢٠٠٢، ٢٣-٢٤)

٤- **الوظيفة التفاعلية:** تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين فى العالم الاجتماعى (وهى وظيفة أنا وأنت)، وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعى لا يستطيع العيش بمفرده.

٥- **الوظيفة الاستكشافية:** فالفرد بعد أن يميز ذاته عن البيئة يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة وهى التى يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية، بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التى لا يعرفها فى البيئة حتى يستكمل النقص فى معلوماته عن هذه البيئة.

٦- **الوظيفة التخيلية:** حيث نجد أن الإنسان من خلال اللغة يمكنه أن يهرب من الواقع إلى عالم أخر مثل الشعر أو الغناء للترويح عن نفسه. (كيرك وكالفانت: ١٩٨٨، ٢٤-٢٥)

٧- **الوظيفية الإخبارية:** فينقل الفرد من خلال اللغة معلومات جديدة إلى الآخرين فى أى زمان ومكان من خلال وسائل الاتصال.

٨- **الوظيفة الرمزية:** فاللغة من خلال الألفاظ تمثل رموزاً تشير إلى الموجودات فى العالم الخارجى (فكلمة شجرة) هى رمز لشئ موجود فى الخارج. **(أنسى قاسم: ٢٠٠٢، ٢٥٠)**

كما أن للغة فوائد أخرى تتمثل فى:

١- اللغة هى أساس فهم الحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضروراتها لأنها أساس لوجود التواصل فى هذه الحياة، وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها.

٢- اللغة هى وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه.

٣- اللغة وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاربه وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة. **(وفيق مختار: ٢٠٠٥، ٣٠٧)**

٤- اللغة هى إحدى وسائل طفل الروضة للتعرف على البيئة المحيطة به والسيطرة عليها.

٥- اكتساب اللغة يفيد فى قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين، حيث يتبادل وجهات النظر مع غيره. **(مفيد حواشين وزيدان حواشين: ٢٠٠٣، ٢٦٣-٢٦٤)**

٦- اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، فالألفاظ مفتاح التفكير ومن ثم فإن اللغة تلعب دوراً أساسياً فى تكوين المفاهيم والمدركات الكلية.

٧- اللغة أداة للتعبير حيث تقوم بعرض الأفكار والانفعالات فهى تعتبر أداة لتسجيل الخبرات والتجارب والأفكار والمشاعر. **(محمد رجب: ١٩٩٩-ب، ١٥-١٦)**

٨- أن اللغة تثير تفكير الفرد وتحفزه نحو العمل واكتشاف البيئة من حوله واكتشاف ظواهر الكون وإدراك العلاقات بين الظاهرة وحل المشكلات الخاصة بها.

٩- أن اللغة وسيلة يستخدمها الفرد لتقوية علاقته بربه وتأدية العبادات والشعائر. **(أمانى عبد الفتاح، وهالة فاروق: ٢٠٠٦، ١٣-١٤)**

☆ النمو اللغوى عند طفل الروضة:

يعرف النمو اللغوى على أنه الاكتساب التدريجى لأكبر قدر ممكن من المفردات والتعبيرات والتراكيب اللغوية والمفاهيم التى تنمى المحصول اللفظى للطفل وتساعده فى التعبير بدقه عن الذات

والإفصاح عن الحاجات والخبرات، والفهم اللغوى وتمكنه من اكتساب المهارات اللفظية فى التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم. (عادل عبد الله: ١٩٩٩، ٢٤)

فمن الميلاد إلى نهاية الشهر الرابع يصدر الطفل أصواتاً متنوعة فى هذه المرحلة، مثل الصراخ الانعكاسى والأصوات الأخرى غير المفهومة، ويكون الصراخ عاماً فى بداية الأمر ثم يصبح مميزاً أو متنوعاً للتعبير عن الشعور بانعدام الراحة أو الغضب أو الجوع لطلب الاهتمام. (رمضان القذافى: ١٩٩٧، ٢٤٦)

وفيما بين سته وتسعه شهور على وجه التقريب يكون أوضح سلوك لغوى يقوم به الطفل هو تقليد كل ما يسمعه من البالغين وهو تقليد يبدأ تقريبى فورى، وربما بدون فهم كامل لمعنى الكلمات، ويتطور تدريجياً إلى تقليد دقيق مع الفهم لما يقوله. (ليلى كرم الدين: ٢٠٠٣، ٢٤٥)

ومن عمر تسعه أشهر إلى عشرة أشهر وهى مرحلة التقليد والاستجابة اللغوية، وتظهر خلالها الثرثرة وهى وحدات صوتية يستخدمها الطفل ويراعى فيها مواضع التشديد أو التنغيم والارتفاع والانخفاض بشكل يشبه أصوات الراشدين، كما قد يحاول الطفل فى هذه المرحلة تقليد بعض النماذج التى تتشابه مع اللغة بشكل عام، وفى نهاية السنة الأولى يتجه الطفل إلى ترديد أصوات الآخرين وتقليدهم، وقد ينطق بعض الكلمات السهلة مثل بابا وماما. (رمضان القذافى: ١٩٩٧، ٢٤٦)

ويؤكد عماد الدين إسماعيل أنه بعد السنة الثانية تنمو مفردات الطفل بسرعة كبيرة إذ يضيف الجديد إلى تلك المفردات يومياً ويتوسط عدد المفردات فى سن الثانية والنصف إلى ٤٠٠ كلمة. (طاهرة الطحان: ٢٠٠٣، ٣١)

وعندما يبلغ سن الطفل ثلاث سنوات يبدو الطفل أقل تحكماً فى نطق أصوات الحروف وترتيب الكلمات، والحروف داخل الكلمة الواحدة، كما يعجز عن نطق الكلمات المركبة ذات العدد الأكبر من الحروف. (فتحى الزيات: ٢٠٠٢، ٤٥٣)

وعند سن أربع سنوات يمكن للطفل أن يقص جملة كاملة تتكون من ست إلى ثمان كلمات، وما أن يصل عمره إلى خمس سنوات حتى تكون حصيلته من الكلمات تتفاوت بين ألفين وثلاثة آلاف كلمة بما ينبغى أن يكون حديثة مع الغير مفهوماً. (وفيق مختار: ٢٠٠٥، ٣١٠)

والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وست سنوات يميلون إلى خلط كلماتهم بالهزل والمزاح، فهم يكررون الكلمات الجديدة مرات ومرات، وهذا أمر يشحذ أذهانهم ويجعلها مستعده للغة الشفهية، ويميل طفل ما قبل المدرسة إلى السجع وإلى التمسك به، غير أنه فى هذه السن مشتت الاهتمام والانتباه نتيجة رغبته فى تعلم كلمات جديدة ومع ذلك، فإن أذنية فى هذا العمر تصبح مشحوذه، ومعده للاستماع إعداداً جيداً (**كريمان بدير. وإملى صادق: ٢٠٠٣، ٣٥**)، ويطلق على مرحلة الطفولة المبكرة أيضاً مرحلة السؤال وذلك لكثره أسئلة الطفل فى هذه المرحلة وذلك فى محاولة من الطفل للتعرف على بيئته وفهم الخبرات التى يمر بها ونتيجة لذلك يصبح ٨٠٪ من كلام الطفل تقريباً مفهوماً حتى لغير والديه. (**مفيد حواشين، زيدان حواشين: ٢٠٠٣، ٢٦١**)

وتزداد عدد الكلمات بمعدلات سريعة ويتحسن أداء الحديث ويزداد استخدام الأبنية اللغوية المرتبطة بقواعد اللغة وتصبح معانى الكلمات أشبه بمعانيها عند البالغين (**محمود منسى وعفاف محضر: ٢٠٠١، ١٤١**). وتتشكل قدرات إدراك النطق أو الوعى به خلال سنوات ما قبل المدرسة ومن المهم للغاية تقويم هذه القدرات قبل حمل الأطفال على القراءة، وتقديم التدريبات المكثفة والملائمة للأطفال الذين يفتقرون إلى هذه القدرات أو الذين يبدون صعوبات فيها. (**فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٣٣٦**)

وهناك مراحل للنمو اللغوى تتمثل فى:

١- **مرحلة البكاء**: الصوت الوحيد الذى يأتى به الطفل منذ لحظة الميلاد وخلال الشهر الأول هو صوت البكاء، فالأطفال لديهم أنواع كثيرة من البكاء مرتبطة بأنماط مختلفة من الأصوات، لكن يبدو أول هذه الأصوات المختلفة للبكاء مرتبطة فقط بأنواع معينة من عدم الراحة أو المشكلات التى يتعرض لها. (**محمود منسى، سيد الطواب: ٢٠٠٣، ٢٢٩**)

٢- **مرحلة الأصوات الوجدانية**: تسمى بمرحلة الأصوات الوجدانية، ويستخدم الطفل فى هذه المرحلة صراخه كمظهر من مظاهر انفعالاته فى حالة الغضب والخوف وفى حالة لفت الأنظار إليه وكل من هذه الحالات لها مستوى خاص من الصوت ونبرة خاصة فيختلف الصراخ فى حالة الخوف عن الغضب عن الجوع. (**خالد عبد الرازق: ٢٠٠٣، ٨٧**)

٣- **مرحلة المناغاة:** حيث يبدأ الطفل فى إصداره لبعض الأصوات العشوائية متخذاً منها وسيلة للعب والتسلية والمتعة، وعادة ما يبدأ مناغاته بإصدار حروف تلقائية مثل (د، ب، أ، ع، غ) وفى النصف الثانى من العام الأول يبدأ فى زيادة حرف أو حرفين ليصبح قادراً على ترديد (ماما، بابا) وهكذا يعتقد الأهل أن الطفل بدأ مرحلة الكلام. (**سوسن رضوان: ٢٠٠٢، ١٠**)

٤- **مرحلة التقليد:** وفى هذه المرحلة يقلد الطفل الأصوات أو الكلمات التى يسمعها تقليداً خاطئاً فقد يغير أو يبدل أو يحذف أو يحرِّف مواقع الحروف فى الكلمات التى ينطقها، ويرجع ذلك إلى مدى نضج جهاز النطق وضعف الإدراك السمعى وقله التدريب. (**فاروق الروسان: ٢٠٠٠، ١٣**)

وعلى هذا وفقاً لطبيعة نمو الطفل اللغوى والمراحل التى يمر بها فإن الطفل فى مرحلة رياض الأطفال لدية القدرة على الوعى بالأصوات والإدراك الفونولوجى كما أنه قادر أيضاً على التعرف على الحروف الهجائية والتمييز بها.

القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة:

تعتبر اللغة ضرورة من ضرورات الحياة والاتصال ومن أساسيات التفكير، وترى **هدى الناشف** أن اللغة أساسية لتنمية شتى المهارات الأخرى وخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة حيث يبدأ الطفل فى التوجه نحو الآخرين، ويتفاعل معهم لغوياً ويستمع إليهم ويركب الجمل ليوصل أفكاره إليهم، وبدون القدرة على التعبير والفهم فإن إفادة الطفل من خبراته فى الروضة تبقى محدودة. (**هدى الناشف: ٢٠٠١، ١٢٦**)

ويعد تعليم اللغة عامل هام وأساسى يدخل فى جميع التعلم اللفظى وغير اللفظى فلا تعد القراءة مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنها نشاط أساسى فى تحصيل المواد الأخرى بالإضافة إلى أن الفشل فى تعلم القراءة يعتبر من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم وأن الاضطراب فيها ينبئ بحدوث صعوبات تعلم فى مجالات أخرى. (**مجدى عبد الكريم: ٢٠٠٣، ٥٩**)

وتصل نسبة انتشار صعوبات القراءة إلى ما بين ١٠-١٥٪ من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات فى القراءة إلى ما بين ٨٥-٩٠٪ من مجتمع الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولذا فمن الضرورى الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة.

ويشير ألن وهيج .Alan, G. & Hugh, W إلى أن السنوات الأخيرة شهدت تقدماً كبيراً فى مجال صعوبات القراءة التطورية، ومن أهم أشكال هذا التقدم تلك البحوث التى أشارت إلى أن العجز فى المعالجة الصوتية والوعى الصوتى مرتبط بالفشل القرائى لدى عدد كبير من الأطفال الذين كان من الممكن أن يكونوا عاديين لولا هذا العجز.(ألن وهيج .Alan, G. & Hugh, W : ١٩٩٨، ١٠٥)

وعلى هذا فيمكن القول بأن اللغة بما لها من أهمية كبيرة ووظائف عديدة وكما سبق أن ذكرنا فإن القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات القراءة تؤدى بالضرورة إلى صعوبات تعلم فى جميع المواد الدراسية، وتمشياً مع الاتجاهات الحديثة فلابد من الكشف والتدخل المبكرين حتى يمكننا أن نجنب الأطفال كل هذه المشاكل، ويعتبر الحد من القصور اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال ببعديه الوعى الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية باعتباره مؤشر لصعوبات التعلم اللاحقة من أفضل التدخلات ويعطى أفضل النتائج ويجنب الأطفال الوقوع فى مشكلات القراءة فى المراحل اللاحقة.

والقصور اللغوى فى هذه الدراسة يتمثل فى قصور الطفل فى الوعى والإدراك الفونولوجى وقصوره فى التعرف على الحروف الهجائية.

وفيما يلى سيتم عرض القصور اللغوى ببعديه بالتفصيل:

أولاً: التعرف على الحروف الهجائية:

مفهومها:

التعرف على الحروف الهجائية فى الدراسة الحالية يقصد بها قدرة الطفل على التعرف على أشكال الحروف الهجائية، والتمييز بينها، ومعرفة الصوت الخاص بكل حرف، والمواضع المختلفة للحرف فى الكلمات.

والقراءة عملية معقدة ذات جوانب كثيرة منها ما هو حسى مثل إدراك الكلمات ومعرفة شكل الحروف وتمييز أصواتها ومنها ما هو عقلى مثل فهم معانى الكلمات ونعرف كذلك أن الكتابة عملية معقدة تشتمل على مهارات كثيرة منها ما هو حسى حركى مثل استعمال أدوات الكتابة

والسيطرة على حركات الأصابع واليد والذراع ورسم أشكال الحروف ومنها ما هو عقلى كتذكر هجاء الكلمات. **(فتحى يونس: ٢٠٠١، ١١٥-١١٦)**

ويؤكد **فتحى الزيات** أنه لكى يتم معالجة صعوبات التهجئة فإن هناك إستراتيجيات متعلقة بالحروف ومن بينها:

١- استراتيجية تعتمد على الإدراك البصرى وذاكرة الحروف (ساعد الطلاب على تقوية الإدراك البصرى وذاكره الحروف، فيمكن تقوية ودعم الصورة البصرية للكلمة والاحتفاظ بها).

٢- استراتيجية تعتمد على الإدراك السمعى وذكراة نطق الحروف (قدم ممارسة فعلية بمهام الإدراك السمعى لنطق الحروف مع تقوية ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات وتنمية المهارات بالتطبيق على التصميمات الفونيمية المتعلقة بأصوات الحروف). **(فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٥٣١)**

وعلى هذا فإن التعرف على الحروف الهجائية يعتبر من أهم المهارات اللازمة لتعلم القراءة والكتابة وأن القصور فى هذه المهارة بالضرورة يؤدى إلى قصور لغوى يؤثر فى المراحل اللاحقة ويكون الأطفال الذين يعانون من هذا القصور عرضة للتعرض إلى صعوبات أكاديمية لاحقة. وتشير **لسلى Lesley, M** إلى أن الأطفال يحتاجون بالطبع إلى تعلم أحرف أبجدية ليتمكنوا من القراءة والكتابة بطلاقة وأن تمييز الأحرف الإبجديه من المهارات الأساسية لتعلم عمليتى القراءة والكتابة ولذلك فتعلم الحروف الأبجدية يحتل دائماً الأولوية فى المناهج الدراسية وسيظل تعلم الحروف مهيمناً دائماً فى برامج التدخل المبكر. **(لسلى Lesley, M: ٢٠٠٤، ١٢٠)**

ويحتاج الطفل أثناء تعلم القراءة إلى التعرف على أشكال الكلمات والحروف وملاحظة أوجه الشبة والاختلاف بينها كما نرى حالة الحرفين (ب،ت)، وعليه أن يدرك الصفات الثابتة فى الحروف، فيعرف أن الحرف (ى هو نفس الحرف الذى يراه فى كلمة (بيت) على الرغم من اختلاف الحرفين فى الرسم أو الشكل كما يجب أن يكون الطفل قادراً على أن يفرق بين كلمات متشابهة من حيث الشكل مثل (بيت، بنت) ومختلفة من حيث النطق والمعنى. **(فهيم مصطفى: ٢٠٠١، ١٢٣)**

وهناك بعض الأطفال الذين يخلط عليهم صور الحروف المتشابهه فى الرسم مثل (ب – ت – ث) ومثل (ج – ح – خ) ومثل (د–ذ) ومثل (ر–ز) ومثل (س – ش) ومثل (ص– ض) ومثل (ط–ظ) ومثل (ر – ز) ومثل (س– ش) ومثل (ص – ض) ومثل (ط – ظ) ومثل (ع – غ) ففى هذه الحالة يجب على المعلم أن يتدارك هذا الخطأ الذى يقع فيه الطفل لكى لا يتعود على الأساليب الخاطئة فى التمييز بين الحروف وأشكالها. **(المرجع السابق : ٧٤)**

ولكى يتم ذلك تضيف **طاهرة الطحان** أن البصر السليم عامل أساسى لنجاح عملية التعليم لأنها تتطلب من الطفل رؤية الكلمات والحروف بشكل واضح، والتميز بينها بشكل سليم، وأى انحراف أو فشل إبصارى قد يؤدى إلى عدم الوضوح فى رؤية الحروف والكلمات وقراءاتها بشكل مهتز هذا بالإضافة إلى أن لقدرة الطفل على السمع أهمية بالغة، فإذا ما كان الطفل غير قادر على الاستماع الجيد، فإنه سيجد صعوبة فى ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التى يراها كما سيجد صعوبة فى ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التى يراها كما سيجد صعوبة بالغة أيضاً فى تعلم الهجاء الصحيح وفيما بعد ينعكس ذلك على متابعته للدروس الشفوية وفى التمييز بين أساسيات الصوت وعناصره، أو ربط كلامه بما يسمع من نقد الآخرين وهذه الحالة قد تسبب خطورة على حالة الطفل القرائية إذا لم يتم تشجيعها بالشكل المناسب. **(طاهرة الطحان: ٢٠٠٣، ٣٧)**

ويرى **فؤاد البهى** أن إدراك الحروف الهجائية يعتمد على ظاهرتين هما إدراك التباين والتماثل حيث يسهل على الطفل إدراك الحروف المتباينة مثل الألف والميم، ويصعب عليه إدراك الحروف المتقاربة مثل الباء والتاء فى اللغة العربية. **(فؤاد البهى: ١٩٩٨، ١٢٦)**

وهناك أربع طرق للتعرف على الحروف الهجائية وتعلم القراءة.

١– طريقة البدء بالحروف.

٢– طريقة البدء بالكلمة مع التعرف على أسماء حروفها وأصوات هذه الحروف .

٣– طريقة البدء بالجملة.

٤– طريقة البدء بالكلمة مع التركيز على صوتها. **(محمد سمك: ١٩٩٨، ١٣٢)**

ومن الممكن إرجاع تلك الطرق القديمة والمستخدمة إلى أصلين أساسيين:

١- **الطرق التركيبية:** وهى التى تبدأ بتعلم الجزئيات، كالبدء بتعلم الحروف الأبجدية بأسمائها أو بأصواتها ثم تعلم المقاطع والكلمات.

٢- **الطرق التحليلية:** وهى التى تبدأ بتعلم الجزئيات ، كالبدء بتعلم الحروف الأبجدية بأسمائها أو بأصواتها، ثم الانتقال بعد ذلك عن طريقها إلى تعلم المقاطع والكلمات والجمل التى تركب منها. **(فتحى يونس : ٢٠٠١، ٤٨)**

ويضيف **محمد سمك** أن الطرق التركيبية نوعان:

١- **الطريقة الأبجدية:** وهى طريقة البدء بالحروف وهى تقوم على تعلم الحروف بأسمائه الأبجدية (ألف – باء إلى ياء) ثم طريقة نطقها مفتوحة ثم مضمومة ثم مكسورة ثم ساكن ثم ممدودة ثم مشددة ثم منونة – إلخ والتطبيق على ذلك بكلمات يقرؤها الطفل حينما يلقن هذه الدروس.

٢- **الطريقة الصوتية للحروف:** وهى تقوم على تعليم الحروف بأصواتها فى كلمات بحيث ينطق بها أولاً على انفراد مثل (ز – ر – ع) ثم ينطق بالكلمة موصولة زرع. **(محمد سمك: ١٩٩٨، ٣٢)**

وكذلك يضيف **محمد رجب** أن الأطفال فى بداية التعلم يكون أمامهم كتبهم مصحوبه بصوره معبرة ثم يقرأ المعلم الكلمة أو الجملة أو غيرها عده مرات قراءة نموذجية وعلى الأطفال الاستماع إليه مع وضع الإصبع على الكلمة المقروءة، ويركز المعلم أخيراً على الحرف "أسمه وصوته" وشكله وحركته وفى حالة التعليم بالطريقة التحليلية التركيبية يتم استخدام الحروف المتعلمة فى تكون كلمات وجمل جديدة. **(محمد رجب: ١٩٩٩–ب، ٨٠)**

ومما سبق يتضح بأن لكل من الطريقتين الجزئية والكلية عيوبها ومزاياها وكان لابد من إيجاد طريقة تجمع بين مزايا الطريقتين وهكذا ظهرت الطريقة التوليفية وتقوم هذه الطريقة على وحدة المعنى الكلى للجملة فى حين تعتبر الكلمة الوحدة الصغرى للمعنى.

وفى هذه الطريقة تقدم الجملة أولاً للمتعلم حتى يدرك المعنى الكلى للجمل، ثم يبدأ عملية التجريد، الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف يلى ذلك التركيب، أى أن يركب الطفل جملاً وكلمات مما تعلمة، وينظر إلى كل مرحلة على أنها تؤدى إلى المرحلة التى تليها وترتبط بالمرحلة السابقة لها. **(هدى الناشف: ١٩٩٩، ٦٩)**

☆ تقويم مهارة التعرف على الحروف الهجائية كمؤشر لصعوبات التعلم:

توجد العديد من السلوكيات التى يبديها طفل الروضة والتى يمكن من خلالها تقويم القصور فى مهارة التعرف على الحروف الهجائية تتمثل فى:

١- يعرف الطفل الحروف الهجائية جيداً.
٢- يميز بسهولة بين الحروف الهجائية المتشابهة.
٣- يتغنى بالحروف الهجائية ويحددها.
٤- يضيف الحروف الهجائية جيداً وفقاً لشكلها.
٥- يدرك التشابه والاختلاف بين مختلف الحروف الهجائية.
٦- يضم الحروف الهجائية معاً ليكون كلمة.
٧- يكتب الحروف الهجائية بصورة جيدة غير معكوسة.
٨- يبدى الطفل تقبلاً جيداً للحروف الهجائية.
٩- يجد متعة فى اللعب بتلك الألعاب التى تتضمن الحروف الهجائية.
١٠- يرتب بطاقات الحروف أو المكعبات وفقاً لترتيب الحروف.
١١- يربط بين الحرف الأول بالكلمة وبين الكلمة نفسها.
١٢- يميز صوتياً بين الحروف الهجائية المختلفة.
١٣- يمكنه أن يقوم بتجزئة الكلمة إلى حروف.
١٤- باستطاعته ان يميز بين عدة كلمات وفقاً لموضع حرف معنى فيها.
١٥- بإمكانه أن يحدد تلك الحروف التى تضمها الكلمة.
١٦- يحضر الحرف الصحيح عندما يطلب منه ذلك. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ١٤٨- ١٤٩)**

☆ **تنمية مهارة التعرف على الحروف الهجائية:**

لابد للطفل حتى يصل إلى مرحلة يستطيع معها أن يميز بين حرف وأخر أولاً أن يمر بمجموعة مثيرات أولية تساعد على إدراك فروق من هذا النوع، وبهذه الدقة من هذه المثيرات مطابقة أشكال بعضها البعض، تمييز ألوان وأشكال، تنظيم أشياء فى تسلسل معين استخدام العديد من الأدوات والخامات والمستهلكات المتوفرة فى الروضة فى تشكيل وقص ولصق أشكال وأحجام مختلفة، وغيرها فى الأنشطة المناسبة مثل ألعاب الحل والتركيب والتى تتطلب اكتشاف المكان المناسب للقطع المختلفة الأحجام والأشكال والألوان. وأن ممارسة هذه الأنشطة واستخدام القدرة على التعبير البصرى من أجل اكتشاف الفروق أو استكمال شكل لا ينتج عنها تلقائياً مهارة إدراك الفرق بين الكلمات والحروف المطبوعة ولكن عندما تحاور المعلمة الطفل وتسأله عن سبب اختياره لقطعة دون أخرى، وتنمى قوة الملاحظة والتميز البصرى فإن الطفل يكون اتجاها عاماً نحو البحث عن التشابه والاختلاف فى كل شئ يصادفه. (**هدى الناشف: ١٩٩٩، ٥٥**)

وتضيف لسلى **Lesely, M.** أنه يمكن للمعلمة أن تسمح للأطفال باكتشاف الآخرين من خلال استخدام أدوات يدويه متوفرة فى مركز التعلم وتأكد من وجود ألغاز للأحرف الأبجدية وأحرف مغناطيسية صغيرة وكبيرة وألعاب أبجدية وأحرف محسوسة مع اللوح المحسوس وبطاقات للأحرف الأبجدية وجدول طويل يلحق على اللوح ويحمل كل الأحرف ويكون على مرآى من عين الطفل، إضافة إلى هذه الأدوات يمكن توفير جملة واسعه من الكتب الخاصة بالحروف الأبجدية، فالأغانى المسجلة عن أحرف أبجدية فى مكتبة الصف تشجع الأطفال على اكتشاف هذه الأدوات، أولاً من خلال اللعب، ثم إنهم سيبدءون بالتعرف على الأحرف التى يلعبون بها، كما يقومون بتعلم الأحرف التى يعرفوها لزملائهم الأخرين، ويستمتع الأطفال كذلك برسم الأحرف على قماشة الرسم أو يصنعونها من المعجون أو يتناولوها مع الحساء من أحرف الأبجدية أو أكل البسكويت على شكل أحرف أبجدية، كل ذلك نشاط غالباً ما يستخدم فى صفوف الطفولة الأولى من الأحرف الأبجدية. (لسلى **Lesely, M. : ٢٠٠٤، ٢٥١**)

ويؤكد ما سبق **حسن شحاتة** حيث يرى إنه يمكن استخدام الحروف المشخصة التى تكون على شكل أشخاص وهى بالونه ملونة ومنفوخة وتناسب خيال الأطفال، وينظرون إليها على أنها أصدقاء لهم، وكذلك العمل واللعب بهذه الحروف المشخصة يرقى الاتصال اللغوى الشفوى، حيث

ينتج الفرصة أمام الطفل بالحديث إلى الحروف والحديث عنها والمناقشة والشرح وقص القصص وتبادل الرسائل والمحادثات وينطق الأطفال الحروف ويسمعون أصواتها فى كلمات، وهذا ما يتيح للأطفال الفرصة لاستعمال الكلام الصحيح، والتدريب على التمييز الشفوى السمعى، وهنا يجب التأكيد على أن البرنامج اللغوى الجيد يحقق لطفل الرياض السيطرة على اللغة بغير إكراه، ومن خلال الحركة واللعب والنشاط مثل ترديد نشيط مصحوباً بالموسيقى وباللعب والحركة. (حسن شحاتة :١٩٩٥، ٢٣)

كما يساعد الكثير من المدرسين الأطفال على تمييز الأحرف باستعمال دلالاتهم الخاصة بهم أو يسموها ما شاءوا. وفيما يلى أفكار إضافية لتعليم وتعزيز ما يعرفه الطفل عن الأحرف:

١- أدى أغنية لأحرف أبجدية وأشر إلى الأحرف على الجدول الموضوع على جدار الصف.

٢- ألعب معهم لعبه (البينغو) والتى تتضمن بطاقات تحمل اسم حرفاً ثم أحمل البطاقة الخاصة بذاك الحرف لمساعدة الأطفال على تمييز الحرف عندما يكشف طفل ما عن صف كامل من الأحرف على البطاقات يربح هو (البيغو).

٣- وزع على الأطفال جداول بأحرف الأبجدية على كل صفحة حرف أخر من الأحرف الأبجدية، ويمكن للأطفال كتابة الحرف على الصفحات الأخرى وإيجاد كلمات من مجلة تستعمل ذلك الحرف ويلصقوها على الصفحة.

٤- أخلق مركزاً لأحرف باستخدام العديد من أدوات أحرف الأبجدية مثل المذكور آنفاً (الأحرف المغناطيسية. الأحرف الخشبية، ألعاب الأحرف المبعثرة) سوف يميز الأطفال هذه المنطقة ويجب تشجيعهم على استخدام الأدوات المتوفرة فيها دائماً.

٥- إعمل على إيجاد مقاييس تتوقع من خلالها أن يتمكن الأطفال فى نهاية صف الحضانة، من تسمية وتمييز الأحرف الأبجدية. (لسلى Lesely, M. : ٢٠٠٤، ٢٥٢)

ويمكن عمل حروف أو قوالب بلاستيكية للكتابه تشمل الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية ويطلب من الطفل تحسين هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه، وبالقلم، أو بسباع الطباشير مع تثبيت وضع الحروف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك أثناء الكتابة وقد لوحظ استمتاع الأطفال بكتابه الحروف أو الأرقام من خلال القوالب أو الحروف البلاستيكية. (فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٥٢٩)

وعلى المعلمة أن تستفيد من لعبة الدومينو فى التدريب على إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف الهجائية، حيث يقوم الأطفال بضم كل شكلين أو حرفين متشابهين بعضهما بجوار الأخر فى كل قطعتين من قطع الدومينو، أو ورقتين من ورق الكوتشينة. **(ثناء الضبع: ٢٠٠١، ٢٣٠)**

ثانياً: الوعى الصوتى أو الفونولوجى:

عندما يبدأ طفل فى تعلم القراءة فإنه يواجه بتجربة لغوية مختلفة تماماً عن كل ما واجهه فى السابق، فبدلاً من تدفق كلامى مستمر تقريباً غنى بالتنعيم والإيماء والسياق غير اللغوى، فإن عليه عند القراءة التسابق مع الكلمات المكتوبة، مفصولة عن بعض مكونه من أحرف تطابق إلى حد ما الأصوات التى كان ينصت إليها وينطقها فى الأربع أو الخمس سنوات الماضية يمكن أن يكون ذلك وقتاً مذهلاً للطفل، ومقدار الذهول هذا سيكون مرتبطاً جزيئاً على الأرجح بمقدار ما يفهمه حول طبيعة اللغة وفيما إذا كان يستطيع أن يجزئ الكلام إلى كلمات ومقاطع. **(أليسون اليوت: ١٩٩٨، ١٠٨)**

فمن الطبيعى أن يحتاج الطفل لأن يميز الأصوات التى يسمعها ويحللها حتى يتقن القراءة، ولن يستطيع فى البداية أن يركب كلمة من حروف لها أصوات معينة، ولكنه يحتاج لأن يتعرف على الأصوات التى ترتبط بأشكال وعلامات معينة. **(هدى الناشف: ١٩٩٩: ٥٥)**

والوعى الصوتى أو الإدراك الفونيمى هو معرفة أن الكلمات تحمل أحرفاً فرديه، والأطفال الذين يكتسبون هذه القدرة سيكون أكثر قدرة على معرفة الكلمات التى تتطابق، وتنمو مهارات الإدراك الفونيمى بمرور الوقت ومن خلال التدريب، وعندما يتمتع الأطفال بالإدراك الفونيمى يعرفون أن كلمة مثل (بيت) تحمل ثلاث أحرف يمكن أن تدخل فى كلمة يبيت مثلاً، كما يعرفون أن الأحرف يمكن أن تجمع من جديد لينتج فى النهاية كلمة منطوقة، ولا يتضمن الإدراك الفونيمى ربط الرموز المرئية للأحرف مع إيقاعات هذه الأحرف فتعليم الإدراك الفونيمى الذى يقوى إنجاز القراءة يبشر بتعلم مقاطع الكلمة، ويجب أن يدرس فى المرحلة قبل المدرسية أى مرحلة رياض الأطفال. **(لسلى .Lesley M: ٢٠٠٤، ١٤٠)**

ويعتبر القصور فى توليف الأصوات من العوامل المساهمة التى تؤدى إلى صعوبات القراءة ويتطلب استخدام الطريقة الصوتية القدرة على معرفة الكلمات وذلك عن طريق دمج سلسلة فى أصوات الكلمة الواحدة. **(أنسى قاسم: ٢٠٠٢، ٦٧، ٦٨)**

ويشير كلاً من ألـن وهـيج ,.Alan G. & HuGh .W إلى أن هنـاك علاقـة بـين الـوعى الصوتى والقدرة القرائية على أنها علاقة سببيه ثنائية الاتجاه، أى أن الوعى الصـوتى يكـون أحـد المتطلبات السابقة للنمو القرائى، ونتيجة للخبرة القرائية. وقد دعمت الدراسات ذلك حيث أظهرت أن بعض جوانب الوعى الصوتى قد لا تبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج، وإنمـا هـى نتيجـة لـتعلم حروف الهجاء إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب الأفراد للوعى بالوحدات الصوتية محدوداً جداً.

(ألن وهيج ,.Alan G. & HuGh .W : ١٩٩٨، ٧٥)

وقد تناول موررايز وآخرون (١٩٧٩) على سبيل المثال، قدرة الراشدين الأمـيين فـى بيئـة زراعية فى البرتغال على إضافة وحذف وقلب الفونيمات فى كلمات حقيقية وكلمات لا معنى لها، ووجد أن أداء الأفراد الأميين كان أضعف بشكل دال على هذه المهمات من أداء مجموعة شاهدة من البيئة ذاتها كانوا قد تلقوا تعليماً فى القراءة وهم كبار.

وهذا يؤكد أن الوعى الصوتى ومعرفة الحروف الهجائية من المهارات الأساسية لتعلم القراءة وأن الوعى الصوتى يعتمد على تعلم الحروف الهجائية، ولـذلك فـيرى فتحـى الزيـات أنـه يجـب الاهتمام بإعداد برامج للتدريب وبرامج علاجية تعمل على تنمية معرفة الطفل بالصوتيات والقواعـد والمفردات اللغوية ومعرفة الحروف الهجائية حتى تتاح الفرصة للطفل كى يملأ الفجـوات التـى قـد تكون مفقودة والتى لم يتمكن الطفل من إدراكها. (فتحى الزيات: ٢٠٠٢: ٣٨٩)

☆ تعريف الوعى الصوتى أو الفونولوجى:

يعرفه كيرك وكالفانت بأنه دراسة الأصوات الأساسية التى تتجمـع معـاً لتكـون الكلمـات والجمل فى لغة ما وكذلك القواعد التى تحكم تجمـع الأصـوات ووحـدات الصـوت الأساسـية للغـة تسمى الفونيم أى المنطوق، منطوق الدال ومنطوق الألف أى صـوت الحـرف الأول وصـوت الحـرف الثانى ويمكن أن تحدد الفونيمات المميزة فى الكلمات عن طريق نطـق الكلمـات بـبطء فنطـق كلمـة (بابا) بهذه الطريقة يجعل من الواضح لنا أنها تتكون من أربع منطوقات هى صـوت البـاء والألـف (ب، / أ،). (كيرك وكالفانت: ١٩٨٨، ٣١)

أما ألن وهيج .Alan, G. & Hugh, W يشير إلى أن الوعى الصوتى هو الوعى بالوحدات الصوتية والقدرة على التعامل معها فى مستوى الكلمة وبشكل خاص الوعى بالأصوات كما هى ممثلة بالرسم الهجائى. (ألن وهيج .Alan, G. & Hugh, W : ١٩٩٨، ١٣٩)

ويعرف .longian, B., et al (1998) الوعى الصوتى بأنه هو الحساسية لدى طبيعة تقسيم الكلام، فهو فهم واضح للغة المتكلم بها والتى تحتوى على وحدات تتراوح من كلمات بأكملها ومقاطع إلى وحدات أصغر ومقاطع متعددة من الأجزاء الأولية والقافية والأصوات.

ويعرفه **فتحى الزيات** بأنه الإدراك أو الفهم الذى تحدثه الأصوات الفردية للغة أى إيقاع الحروف من حيث المنطوق والأصوات والدلالات، والتى تتجمع معاً لتكون الكلمات التى نكتبها أو نقرئها، والتى تمثل المتطلب الأساسى للقراءة. (**فتحى الزيات**: ٢٠٠٢، ٣٨٣)

أما **جابر عبد الحميد** فيعرف الوعى الصوتى بأنه إجادة الشخص للتمييز بين أصوات الكلام وكثيراً ما يحدث أن نلاحظ الكفاءة أو القصور فى هذا المكون، حين يحاول الطفل أن يشكل ترابطات وعلاقات بين الحرف والصوت أو الحرف المكتوب ونطقه. (**جابر عبد الحميد**: ٢٠٠٤، ٢٦٧)

ويعرفه **عادل عبد الله** بأنه بمثابة فهم الأساليب المختلفة التى يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئه اللغة الشفوية إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها من هذا المنطلق ويمكن القيام بتجزئة اللغة الشفويّة إلى وحدات صوتيّة أصغر عن طريق العديد من الأساليب المختلفة. (**عادل عبد الله** : ٢٠٠٦، ١٣٥)

ويقصد بالوعى الصوتى فى الدراسة الحالية "قدرة الطفل على تجزئة الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات وضمها مرة أخرى مع حذف وإبدال الأصوات لإنتاج كلمات جديدة.

☆ تطور الوعى الصوتى لدى الأطفال:

بالرغم من أن الوعى بالصوتيات والقواعد اللغوية ينمو ويتمايز بصورة طبيعية عند معظم الأطفال إلا أن المعارف والمهارات الضرورية لاستخدامات اللغة المنطوقة تتأثر لدى الأطفال الذين تبدو عليهم مظاهر اضطراباته أو قصور فيه. (**فتحى الزيات**: ٢٠٠٢، ٣٨٣)

وقد اكتشف العلماء أن العقل البشرى مهيأ خصيصاً لمارسة مختلف العمليات من المعلومات اللغوية، وهناك جزء من الوظائف البيولوجية للمخ يسمح لنا بأداء مثل تلك العمليات حتى المعقدة منها بدون أن تعى فعلاً بالأصوات الضرورية لأنفسنا، وهكذا فإن الفرد لدية القدرات التى تجعله يكتسب مهارة الكلام كعملية طبيعية. **(Josephk: T. 1998)**

فالطفل يولد وهو يحمل لغة تعبيرية وهى الأصوات سواء كانت وجدانية غير إرادية كالأصوات التى تصدر عن حالات الخوف والألم أم كانت وجدانية إرادية وهى الأصوات التى يستعملها الطفل استعمالاً لا إرادياً كالأصوات التى تصدر عند حالات الجوع، أو إرادة أمر ما قد اعتاد عليه أم كانت أصواتاً غير تقليدية نتيجة الإثاره السمعية أو غير ذلك من الأصوات المعبرة عن الانفعالات أو المعانى. **(طلعت خفاجى: ٢٠٠٦، ٦٠)**

ومنذ لحظة الميلاد يصدر الطفل أصوات البكاء ويمكن للأم أن تميز بكاء الطفل نتيجة الجوع وصراخه لشعوره بالألم أو للابتلال بالرغم من أن أحكامها على صراخ الطفل تكون مبنية على ما تعرفه عن موقف الطفل وظروف رضاعته وعلى أيه حال وبمرور الزمن يصبح الطفل الذى يبلغ ٧ أو ٨ شهور تستطيع أمه أن تفرق بدقة بين مطالب صراخه (الجوع – الاستغراب – ...). **(محمود منسى: ٢٠٠٠، ٢٥٩)**

أما فى مرحلة المناغاة فيطلق الطفل أصواتاً تشكل عينة من أصوات الكلام كافة فإن كلماته الأولى تكون فى أحيان كثيرة تتألف من مقطع واحد أو مقطعين ويتألف كل مقطع من ساكن وحركة، وغالباً ما تكون السواكن أمامية مثل الباء والميم، أما الحركات فغالباً ما تكون خلفية مثل الهمزة. **(هدى الناشف: ١٩٩٩، ١٥)**

أن الأطفال فى سن ٢–٤ سنوات يكونوا قادرين على الوعى الصوتى ويجد هؤلاء الأطفال سهولة فى عزل وأداء المقاطع أكثر من المقاطع الأولية الفرعية وبالتالى لابد من وجود أنشطة صوتية لتلك المرحلة لأنه لا يوجد شك فى أن الأطفال الذين يؤدون بطريقة جيدة لمهام الوعى الصوتى سوف يصبحون قراء ناجحون أما الذين يعانون من صعوبة فى آداء تلك المهام سوف يواجهون مشكلات فى اكتساب مهارات القراءة فيما بعد. **(Troia, R.& Graham, S.: 1998, 71)**

وعندما يصل الأطفال إلى أربع أو خمس سنوات يميزون الفروق فى الفونيم الواحد فى الكلمات ولكن لو سئل عما حدث من تغيير فى بداية الصوت فإنه لا يستطيع أن يشرح لفظياً ماذا يعنى بالبداية الصوتية. **(طاهرة الطحان: ٢٠٠٣، ٣٨)**

☆ **أهمية الوعى الصوتى:**

ترجع أهمية الوعى أو الإدراك الصوتى إلى أنه يعد ضرورياً كى يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فإذا ما أدرك الطفل أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئه الكلمات إلى فونيمان مستقلة،وأن بوسعنا أن نضم تلك الفونيمات معاً كى نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة فإنه سوف يكون مقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذى يدل عليه، وأن يشتغل ذلك فى قراءة وتكوين الكلمات.

لذلك فالأطفال الذين يفتقرون إلى الوعى الصوتى هم الأكثر احتمالاً لأن يصبحوا قراء ضعاف، وقد بين العديد من الدراسات الأفقية أن الأداء على المهمات التى تقيس الوعى الصوتى فى مستوى الروضة والصف الأول هى متنبئات قوية بالتحصيل القرائى، كما أنه من المحتمل أن يسهل تطور الوعى الصوتى تعلم القراءة وبدون الوعى الصوتى يكون من الصعب فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها وربما تنعكس مشكلات الوعى الصوتى على عدم ندرة الأطفال على تجزئه الرموز مما يؤدى إلى ضعف فى تعرف الكلمة واستراتيجيات التهجية. (ألن وهيج **Alan, G. & Hugh, W. : ١٩٩٨، ١٤١)**

وعلى ذلك فإن العمل على تنمية مهارات الوعى والإدراك الفونولوجى للأطفال له فعاليته الكبيرة فى تنمية وتدعيم القراءة المبكرة، كما أن تعليم الطفل العلاقة بين الحرف والصوت الدال عليه يعمل على تقوية وعيه وإدراكه الفونولوجى، ولكى يتحقق النجاح فى القراءة المبكرة من جانب الطفل فيجب عليه أن يحقق مستوى معيناً من الوعى أو الإدراك الفونولوجى.

ويساعد الوعى الصوتى الأطفال على أن يصبحوا قادرين على التعرف على كل صوت لفظى من خلال كلمة ما ويميزوا عدد هذه الأصوات التى سمعوها ويتمكنوا من دمج مقاطع الكلمات مع بعض. (لسلى **Lesley, M. : ٢٠٠٤، ٢٥٤)**

ويشير **ألن وهيج Alan, G. & Hugh, W.** إلى إنه من الأهمية بمكان تعليم الوعى الصوتى كمتطلب سابق للقراءة والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهيئتها فى وقت مبكر من نمو الطفل لأن غيابها قد يؤدى إلى بداية ظهور سلسلة متنامية من التأثيرات الجانبية السلبية، فإذا كان هناك سبب مجرد لصعوبة القراءة فإنه يمكن أن يكون الوعى الصوتى، وأن النمو البطئ فى هذا المجال

يؤخر ظهور التقدم فى تجزئه الرموز، ويبدأ فى بروز التفاعل بين الفشل فى التحصيل ومشكلات الدافعية. كما أن تعليم الوعى أو الإدراك الفونولوجى للأطفال يعد أمراً ضرورياً فى هذا الإطار وهو ما يؤدى إلى تباين قدرتهم على القراءة وذلك وفقاً لمستوى مهاراتهم وعلى هذا الأساس فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أو ممن تصدر عنهم بعض السلوكيات التى تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات تعلم لاحقة يعانون فى الأصل من قصور فى تلك المهارة. (ألن وهيج .Alan, G. & Hugh, W : ١٩٩٨، ١٤١)

وهذا ما يؤكده **Bus, G. & Van, H. (1999)** حيث يرى أن مهام الوعى الصوتى تعتبر أفضل دليل منبأ على النجاح فى اكتساب مهارات القراءة والهجاء فيما بعد وهى قبل ذهاب الطفل إلى المدرسة، وقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية وفعالية برامج التدريب على مهام الوعى الصوتى منذ الصغر لدى الأطفال وتأثيرها فيما بعد حيث أن ٨٠٪ من الأطفال ذوى صعوبات فى تعلم القراءة حققوا نجاحاً وتغيراً ملحوظاً حين تلقوا دروساً وتدريباً على مهام الوعى الصوتى منذ الصغر فى مرحلة رياض الأطفال.

ويرى **(Josephk, T.: 1998)** أن الوعى الصوتى يساعد على تقوية المعرفة بين الحروف الهجائية والأصوات ويساعد تكوين الفهم أو الإدراك العقلى للكلمات مما يسهل على الأطفال التعرف على الكتابة ويخلق عند الأطفال نوع من مهارة القراءة الجيدة، هذا بالإضافة إلى إنه يساعد الأطفال على توليد عدد من الاحتمالات للكلمات المختلفة الموجودة فى السياق، وقد أكدت الدراسات أن الوعى الصوتى يؤثر على مهارات القراءة وأنه إذا انخفض مستوى الوعى الصوتى فإن الأطفال يفشلوا فى اكتساب مهارات القراءة.

ويمكننا أن نخلص من ذلك أن الوعى أو الإدراك الفونولوجى يعتبر ضرورياً بالنسبة للقراءة المبكرة من جانب الطفل حيث أن من شأنه أن يساعد الطفل على تعلم القراءة، ثم نجد بعد ذلك أن الأمر لا يقتصر على هذا الاتجاه فحسب، ولكننا نجد أن القراءة المبكرة فى حد ذاتها تعمل بمجرد أن يشرع الطفل فيها على أثر وعيه وإدراكه الفونولوجى بالتأثير الإيجابى فى وعى الطفل أو إدراكه الفونولوجى، وهو الأمر الذى يؤكد على أن العلاقة بين الطرفين إنما تعد علاقة تبادلية فى طبيعتها.

وهذا أكدته كثير من الدراسات مثل دراسة **عادل عبد الله وصافيناز كمال** (٢٠٠٥) ودراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥) عن أن قصور الوعى أو الإدراك الفونولوجى من جانب أطفال الروضة يعد مسئولاً عن جانب كبير من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يتعرضون لها عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية.

☆ المستويات والمهارات الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجى:

يرى **فتحى الزيات** أنه لتحقيق النجاح فى المراحل الأولى للقراءة يجب أن يتدرب الطفل سماع نطق أصوات الحروف المفردة للغة كما يجب التأكيد على أن الكلمات تتكون من حروف وهذه الحروف تتمثل على شكل فونيمات أو أصوات ولكى يتم تنمية الوعى الصوتى يمكن تحقيق ذلك من خلال:

١- **استخدام الأغانى الشعرية للأطفال:** أقرأ أغانى شعرية مسجوعة للطفل، انظر إلى الصور، وأكد على العناصر التى تؤدى إلى قوافى حيث يستمتع الأطفال بتكرار الأغانى الشعرية ذات القوافى أو النهايات المسجوعة، ثم توقف فجأة عن ذكر الكلمة التى تكمل السجعة واترك الطفل يكملها ويرددها بنفسه.

٢- **استخدام الكلمات المسجوعة:** يمكن أن تكون الكلمات المسجوعة لعبة ممتعة بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة، فأغانى السجع والأغانى الشعرية مصادر ذات قيمة لتنمية الوعى والانتباه السمعى ومعرفه أصوات الكلام.

٣- **حذف بعض الأصوات:** فى هذا النشاط يتعلم الأطفال الكلمات ثم حذف حرف واحد منها، ويطلب منهم نطق هذه الكلمات دون الحرف مثل:

ز... افة   فـ ...ل   نـ ... ر   أ... د   غـ ... ال

٤- **أصوات أو حروف البداية:** فى هذا النشاط يتم التأكيد على حروف أو أصوات البداية ويطلب من الطفل أن يذكر بعض الكلمات التى لها نفس الأصوات أو الحروف.

٥- **مزج الأصوات:** فى هذا النشاط تذكر الكلمة أمام الطفل وتنطق أصوات حروفها صوت ... ، ثم يطلب من الطفل عمل مزج لهذه الأصوات مثل (شـ،/ جـ،/ ر،/ ة،/) و (مـ،/ د،/ ر،/ سـ،/ة،/) ... إلخ. **(فتحى الزيات: ١٩٩٨، ٣٥١-٣٥٢)**

ويرى **عادل عبد الله** أنه لكى يقوم الطفل بما نطلق عليه اللعب بالكلمات وهو ما يعنى الحصول على كلمات جديدة عن طريق تجزئه الكلمة إلى الأصوات التى تتألف منها، ويضم هذه الأصوات معاً للحصول على كلمات جديدة، والتعرف على الكلمات المنغمة فلابد أن يمر بالمستويات الخمسة للوعى أو الإدراك الفونولوجي والتى تتمثل فى:

١- **تجزئة الجمل**: أى يمكن تجزئة الجمل إلى كلمات وتمييزها كل منها عن الآخرى.

٢- **الأغانى المنغمة**: التى تتضمن السجع أو الأغانى البسيطة.

٣- **تجزئة وضم الفونيمات المستقلة**: أى تجزئة الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع معاً لتكوين كلمات.

٤- **تجزئة الكلمة إلى مقطعين وضمهما معاً**: يمثل النصف الأول بداية الكلمة والنصف الآخر السجع.

٥- **تجزئة المقاطع وضمها**: أى الكلمة تتألف من أصوات أو فونيمات يمكن تناولها عن طريق التجزئة أو الضم أو الإبدال وتعتبر فونيم أو أكثر للحصول على كلمات جديدة.

(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ١٣٨)

وعلى هذا فإن التدريب على المهارات أو المستويات بالوعى الصوتى أو الفونولوجى أمر ضرورى لعملية القراءة وأن القصور فى هذه المهارات يؤدى إلى صعوبات القراءة أى أنها تعتبر مؤشر لصعوبات القراءة، ويؤكد ذلك **محمد عبد المطلب** حيث يرى أن الابدال والحذف والإدخال والتقديم والتأخير للأصوات وتكرار قراءة الجمل، واستخدام التنغيم "هى من صفات سلوك الأطفال القرائى للتغلب على صعوبات القراءة"، وبالتالى فإذا تم التدريب على هذه المهارات فى مرحلة رياض الأطفال فإذ ذلك يقلل من الآثار السلبية لصعوبات التعلم فى المراحل اللاحقة. **(محمد عبد المطلب: ٢٠٠٣، ٦١)**

أما **Jeame W. et al., (2003: 29)** فيرى أن مهارات الوعى الصوتى تتمثل فى:

١- الوزن أو القافية.

٢- مقارنة الكلمات أو الأصوات فعلى سبيل المثال (هل كلمة **mat** تبدأ بنفس الصوت لكلمة **man**).

٣- عزل البداية أو الوسط أو النهاية فى الأصوات مثل ما هو أول صوت فى كلمة (mat)

٤- المزج مثل ما هى الكلمة التى تميز بها الأصوات wait هى wat

٥- التقسيم إلى أجزاء مثل ما هى الأصوات فى كلمة wat هى w/a/t

٦- الحذف ما هى الكلمة إذا تم حذف الصوت الأول من كلمة wat.

٧- الإحلال ما هى الكلمة لو تم تغيير t فى mat إلى d سوف تكون wad.

تقويم الوعى الصوتى أو الإدراك الفونولوجى:

يشير **عادل عبد الله** إلى أن هناك مجموعة من السلوكيات الدالة على هذه المهارة والتى تعتبر مؤشر لصعوبات التعلم وتتمثل هذه السلوكيات فى:

١- يبدى الطفل تقبلاً للسجع والأغانى المنغمة.

٢- يربط بين الصور والكلمات التى تدل عليها.

٣- يربط بين الحرف الهجائى والصوت الدال عليه.

٤- يمكنه أن يجزئ الكلمة إلى مقاطع وأصوات.

٥- يستخدم الأصوات كى يتمكن من تهجى الكلمات البسيطة.

٦- يجيد تسمية الأشياء الصعبة.

٧- بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتى لما يسمعه.

٨- يمكنه أن يضم المقاطع والأصوات المختلفة معاً عندما نعرضها عليه كى يحصل على كلمات جديدة.

٩- يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها أداءاً صوتياً جيداً.

١٠- يحفظ الأغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها جيداً من الناحية الصوتية.

١١- يمكن أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة ليحصل على كلمات جديدة.

١٢- بمقدوره أن يستبدل أصواتاً معينة من الكلمة بأصوات أخرى حتى يحصل بذلك على كلمات جيدة.

١٣- يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلى الكلمة كى يحصل على كلمات جديدة.

١٤- يقوم بتجزئه الجملة إلى كلمات.

١٥- يمكنه أن يقوم بتجديد تلك المقاطع التى تتضمنها الكلمة وأن ينطق بها.

١٦- باستطاعته أن يقوم بتجزئه المقطع إلى عدة أصوات.

١٧- يمكنه أن يذكر العديد من الكلمات التى تتفق مع كلمة معينة فى السجع أو التنغيم.

١٨- يستطيع أن يتعرف على الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت عندما تعرض على مسامعه عدة كلمات.

١٩- بمقدوره أن يحدد تلك الأصوات التى تتألف منها كلمة معينة.

٢٠- يجد متعه فى اللعب بالكلمات. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ١٤٤-١٤٥)**

☆ **تعليم الأطفال الوعى أو الإدراك الفونولوجى وتدريبهم عليه:**

من الجدير بالذكر أن تعليم الأطفال الوعى أو الإدراك الفونولوجى أمر فى غاية الأهمية فكما سبق أن أوضحنا أن الوعى الفونولوجى يعتبر من المهارات قبل الأكاديمية والتى يعد القصور فيها مؤشر لصعوبات التعلم اللاحقة وعلى هذا الأساس فلابد من الاهتمام بإعداد الأنشطة التى تساعد على تعليم الأطفال الوعى الفونولوجى للحد من هذا القصور وبالتالى نحد من الآثار السلبية المترتبة على معاناة الأطفال من صعوبات التعلم.

وتأكيداً لذلك يشير **ألن وهيج Alan K., & HuGh C.** إلى أن الوعى الفونولوجى يلعب دوراً هاماً فى الاكتساب المبكر للقراءة ولذلك لابد من تطوير الوعى الفونولوجى لدى الأطفال قبل أن يفشلوا فى القراءة والتهجئة، وهذا ما يعنى أن إجراءات التعلم التى تعمل على تحسن الوعى الفونولوجى أو الوعى الفونيمى يجب أن تستخدم فى المراحل البكرة من إعداد الطفل للقراءة أى فى مرحلة ما قبل المدرسة. **(ألن وهيج Alan K., & HuGh C: ١٩٩٨، ١٣٥)**

وإن عملية تنمية واكتساب الوعى الصوتى تتضمن أمرين: أولهما تعلم أن الكلمات يمكن تقسيمها إلى أجزاء صوتية أصغر من المقطع، وتعلم نطق الأصوات اللفظية بأنفسهم، والتعرف على الاختلافات بين نطق كل حرف أو صوت عن الآخر وأن يصبحوا أكثر ملاحظة لصوته وترتيب الحروف فى الكلمات. **(Joseph t., 1998)**

وترى **هدى الناشف** إنه من المهم أن نصل بالطفل إلى أن يميز الأصوات الخاصة بالحروف الأبجدية، وترتيب هذه الأصوات فى كلمة ما، وقد يساعد على ذلك نطق الكلمات ببطء شديد

وبصوت واضح والوقوف قبل نهاية الكلمة، وخاصة المألوفة لدى الطفل، وتشجيع الطفل على تخمين الحرف المتبقى لتكتمل الكلمة وأن حديث المعلمة مع الطفل ومساعدته على أن يذكر الأصوات التى يتعرف عليها فى كلمة تقال له، وسؤال عن أى الأصوات تأتى فى الأول وأيها فى نهاية الكلمة، كلها خبرات تقرب الطفل من عملية القراءة. **(هدى الناشف: ١٩٩٩، ٥٦)**

وقد أجمع كلاً من **تورجيسين وآخرون Torgesen etal., (1994) وكارد و وسبورن Chard & Osborn (1998) وبيرمان Behrmann (1996)، وكامينوى Kameenui (1996)** فى أن أهم هذه الإجراءات تتمثل فى:

١- عند تعليم الوعى الفونولوجى لابد أن نبدأ بالوحدات الأكبر واختيار الكلمات الأسهل وأن تسير الأنشطة وفقاً لتسلسل المهارات الخاصة بالوعى الفونولوجى التى يتمثل فى الكلام المنغم أو السجع، أو التجزئة، والضم، والتسمية، مع الالتزام بالتسلسل المتبع للمهارات الفرعية المتضمنة، فتبدأ بتجزئة الجملة ثم الكلمة فالمقطع وأخيراً الفونيمات أو ضم هذه الفونيمات وانتهاء بتسميه الأشياء والحروف.

٢- أن يتم نمذجه كل نشاط يتم تقديمه للأطفال مثل تجزئة الجمل إلى كلمات والكلمات إلى فونيمات ونمذجة الأصوات المعبرة عن هذه الفونيمات وسؤال الطفل أن ينطق بمثل هذا الصوت مستقلاً بمعزل عن غيره من الأصوات أولاً، ثم فى وسط الكلمات أو المقاطع بعد ذلك وأن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال أن يأتوا بسلوكيات شبيهه.

٣- اجمع هؤلاء أيضاً على أنه لابد من استخدام أنشطة جديدة واستراتيجيات مختلفة يجب أن تتسم بالمتعة والتشويق لتعلم الأطفال الوعى الفونولوجى.

٤- وأضاف **بيرمان Behrman (1996)** أنه يمكن استخدام أرقاماً لتمثيل عدد الكلمات فى الجملة هذا بالإضافة إلى ضرورة توضيح العلاقة التى توجد بين الجزء والكل أى بين الكلمات والجملة أولاً أو بين المقاطع والكلمة فيما بعد.

ويضيف **Kameenui (1996)** أنه يجب أن يحدد الأوليات اللازمة للقيام بذلك حتى يقوم الأطفال بنطق الأصوات التى يحددها المعلم فى هذا الإطار، كما يضيف أنه يجب تحديد جدول زمنى لتعليم كل صوت ومساعده الأطفال على النطق به وذلك وفقاً لحاجات وخصائص كل طفل.

ويرى **عادل عبد الله** أنه يمكن تقسيم أو تصنيف ألعاب الكلمات التى تستخدم لتنمية قدره الأطفال على الوعى الفونولوجى إلى ثلاث مجموعات على النحو التالى:

١- تقوم المجموعة الأولى من هذه الألعاب فى الأساس على تجزئه الكلمات التى تتألف الجملة منها، أو حتى تلك الكلمات التى يتم عرضها على الطفل وتقديمها له ككلمات مستقلة، وبذلك فإن تلك المهام والأنشطة التى تتضمنها هذه المجموعة تعتمد على مثل هذا الأمر كله.

٢- تقوم المجموعة الثانية منها على ضم هذه الكلمات معاً من جديد أو ضم تلك الفونيمات التى يكون قد تمت تجزئتها من قبل.

٣- تعتمد المجموعة الثالثة من الألعاب فى الأصل على حذف بعض الفونيمات من الكلمة أو إضافة فونيمات أخرى جديدة عليها أو استبدال بعض النونيمات المتضمنة بغيرها وهى الأمور التى تؤدى إلى الحصول على كلمات جديدة فى كل مرة. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ٢٩٤-٢٩٥)**

ويرى **ألن وهيج Alan, G. & Hugh, W.** أنه لكى يصل الأطفال إلى مستوى الروضة لابد أن تتوافر لديهم فرص كثيرة لتعليم الأطفال الوعى الصوتى خلال الروتين اليومى للأطفال، وأن بول وبلاش قدما درساً لمدة عشرين دقيقة اشتمل على نشاطات متنوعة حول الوعى الفونيمى، بدأ الأطفال كل درس بنشاط للتجزئة من نوع (قل الشئ وحركة) وتكونت كل مجموعة من خمسة أطفال وأعطى كل طفل قطعة بقياس ٨,٥×١١ من الورق المقوى وضع فى النصف العلوى منها صورة (قارب أو مهرج) أو شكل هندسى كموقع وذلك لوضع الأقراص التى تستخدم لتمثيل الأصوات فى الكلمات وطلب من الأطفال وضع أقراصهم فى المربع إشارة على أنهم جاهزون للعمل، ويقسم خط أسود بارز الورقة إلى جزئين وتحت الخط سهم أسود يتحرك من اليسار إلى اليمين، وقد تعلم الأطفال تحريك العدد المناسب من الأقراص تحت هذا السهم ليمثلوا الأصوات المفردة فى الكلمات التى يلفظها المعلم، وكان التقدم بطيئاً أثناء التدريب بدءاً من تمثيل صوت واحد بغرض واحد إلى تمثيل صوت تكرر مرتين بقرص واحد، ثم قدمت للأطفال كلمات مكونه من فونيمين، ثم كلمات من ثلاث فونيمات، وقد وضح للأطفال بأن الكلمات ذات الثلاث فونيمات يمكن تشكيلها من الأصوات المفككة السابقة كاستخدام الأقراص لتمثيل الصوت /a/ ثم /at/ وأخيراً /sat/ كما كان يمكن حذف فونيمات بأسلوب مماثل /sat/ أصبحت /at/ ثم /a/ . (ألن وهيج Alan, G. & Hugh, W. : ١٩٩٨، ٩٨)

ويؤكد لسلى Lesly, M. أنه من الضرورى وجود أدوات لدراسة الكلمة فى مرحلة الطفولة يمكن من خلالها تركيب وتصنيف الكلمات أى تقسيمها إلى مقاطع مثل استخدام أحرف مغناطيسية على لوح مغناطيسى لاختبار المقاطع البادئة للكلمة، ويمكن استخدام أحرف خشبية قابلة للتحريك أو الأحرف المطاطية أو بطاقات ملفتة للنظر مع أحرف عليها وتكون الأحرف أو المقاطع على هذه البطاقات هى إما مقاطع تنتهى بها الكلمات أو مقاطع تبدأ بها الكلمات، ويمكن كتابة كل المقاطع البادئة بنفس اللون، والمقاطع التى تنتهى بها الكلمات بلون أخر ويمكن استخدام هذه البطاقات لوضع كلمات على فهرس ما أو لصنع رسم بيانى ولجعل هذا النشاط مثيراً أكثر يمكن الاستعانة بطوابع الأحرف وألواح الكتابة البيضاء مع أقلام عريضة الخط. (لسلى Lesly, M. : ١٩٩٨، ١٥٨)

أما تقديم الكلمة الجديدة للأطفال لتجزئتها فكان ينجز عادة من طرف المعلم أو أحد الأطفال، ولتوضيح كيفيه تجزئه كلمة /sat/ كانت المعلمة تلفظ الكلمة أولاً، ثم تقول /ssssaaaat/ بأسلوب فيه إطالة ثم تحرك قرصاً واحداً من المربع باتجاه السهم ، تجرى مطابقة بحذر بين صوت واحد وتحريك قرص واحد، وعندما تصبح الأقراص الثلاثة على السهم تمرر المعلمة إصبعها على الأقراص الثلاث، وتعيد لفظ الكلمة ثم تعيد الأقراص ثانية إلى المربع ، وكانت تطلب من الأطفال الاستعداد لتحريك أقراصهم وتقول كلمة /sat/ مرة أخرى وتزود الأطفال بقرينه للبدء قائلة لهم (ألفظ الكلمة وحرك أقراصها)، فيقول الأطفال الكلمة بطريقة مطولة، ويحركون مع اللفظ قرصاً واحداً مقابل كل صوت من أصوات الكلمة.

ولمساعدة الأطفال على تكوين رابطة بين الوحدات الصوتية والحروف يمكن إضافة خطوط على الأقراص بعد إتقان الأطفال التطابق بين الصوت ورمزه، ويعطى هذا الإجراء فرصة لممارسة تفريد التعليم حيث إن كل طفل لا يستلزم أن يعمل بالحروف ذاتها أو بنفس العدد منها، وبالإضافة إلى أحد مكونات كل درس وهو قل الكلمة وحرك الأقراص التى تمثلها، كانت تقدم لهم عدداً متنوعاً من نشاطات الوعى الفونيمى الأخرى (أو على الأقل واحد منها فى كل درس)، وتضمنت هذه النشاطات على سبيل المثال – لعبة سميت (صحح لفظ الكلمة) استخدمت فيها دمية تقوم بتقديم الكلمات المطلوب تجزئتها للأطفال تباعاً حيث تقول كلمة /ssaaat/ بطريقة مطوله، ثم يطلب من الأطفال تصحيح هذا اللفظ، وكجزء من هذا النشاط التوليفى فغالباً ما كانت الكلمات تأتى من خلال جمل أو قصص قصيرة. (ألن وهيج Alan, G. & Hugh, W. : ١٩٩٨، ٩٨)

ويضيف **فتحى الزيات** مجموعة من المقترحات لتنمية الوعى الصوتى لدى أطفال الروضة تتمثل فى:

- يجب على كل من الوالدين والمدرس تعليم الطفل أوجه التشابة والاختلاف بين أصوات الحروف ونطقها والأنماط البصرية (شكل الحروف) لها عبر الكلمات فى أول الكلمة أو فى وسط الكلمة أو فى آخر الكلمة.
- يجب على المعلم أن يقدم تحليلاً لغوياً للحروف الأبجدية بالصوت والصورة، مع إعطاء صورة سمعية منطوقة، لمزج أصوات الحروف ودعم تقدم الطفل فى نطق مجموعات متزايدة من الكلمات.
- يجب على المعلم أن يستخدم التكنيكات التى تجعل أصوات الحروف أكثر محسوسيه، كأن تمثل الحروف والمقاطع بمكعبات يستخدمها الطفل فى عمليات الإضافة، والحذف، كما يجب على المدرس مساعده الطفل على إنشاء تراكيب لكلمات متعددة المقاطع، مع تلوين كل مقطع بألوان مختلفة ودعم محاولات الطفل على التمييز بينها وكذلك فى ترتيب الحروف والمقاطع والكلمات. **(فتحى الزيات: ٢٠٠٢، ٤٨٩)**

ويقدم **برادلى وبراينت Bradly L & Bryant P.** لعبة أخرى (لعبة تصنيف الأصوات) وفيها يتم تعليم الأطفال التعرف على الصورة المنتمية من بين أربع صور مقدمة، حيث كانت ثلاث منها منتمية لبعضها تشترك فى القافية أو فى الصوت الأول أو فى الصوت الوسط أو فى الصوت الأخير وعلى الأطفال أن يختاروا الكلمة (غير المنتمية) وتفسير سبب عدم انتمائها ثم تقديم مجموعة من الكلمات ذات القافية الواحدة **(men - ten - hen)** ثم اتبعت بالمجموعات المشتركة فى الصوت الأول **(hat - hop - hen)** وبعد إتقان هذين النوعين من الكلمات قدمت المجموعات المشتركة فى القافية والمشتركة فى الصوت الأول فى الدرس نفسه، وطلب من الأطفال أن يحددوا القاعدة لتصنيف كل مجموعة منها، ويزود هذا النشاط أيضاً بفرصة لتكوين الارتباطات بين الوحدات الصوتية والحروف التى تمثلها أو يمكن استخدام الحروف لتمثيل الأصوات المشتركة فى مجموعة معينة من الصور، ويمكن أن يوضح المعلم أنه فى حالة المجموعة ذات القافية الواحدة يمكن تكوين كلمات جديدة وذلك بحذف أو إضافة أصوات ساكنة فى بداية الكلمة. **(Bradly L & Bryant P. :1985, 50)**

وترى **ثناء الضبع** إنه يمكن تدريب الأطفال على التمييز بين المتشابهة وغير المتشابهة من الأصوات، كأن تكلفهم بنطق أسماء لأشياء تبدأ بحرف الألف مثل (أرنب — أسد)، أو تبدأ بحرف الباء مثل (بيت وبطة وبنت)، أو تبدأ بالباء فى حالة المد مثل (باب وبالونة وباذنجان)، أو التمييز بين نطق السين والصاد فى كلمات مثل (ساعة، صابونة)، على ن تقف المعلمة عند الحرف المطلوب، وتكرره ثم يكرره الأطفال ثم تطالبهم المعلمة بكلمات تبدأ بنفس الصوت.(ثناء الضبع: ٢٠٠١، ٢٣٠)

وهناك لعبة أخرى لتنمية الوعى الفونولوجى تسمى لعبة التطابق بين الحروف وأصواتها حيث يتعلم الأطفال تسميه الحرف وإعطاء الصوت المطابق له، ثم استدعاء كلمة تبدأ بذلك الصوت من مخزونهم الخبرى، وكان كل حرف يقدم بحيث يكون مصحوباً بصورة لأشياء تبدأ بذلك فى تدعيم الصوت /a/ كانت تعرض صورة تفاحة /apple/ وصورة نملة /ant/ ، وكان من المهم أن يشتمل التعليم على الترابطات بين الحرف والصوت على الحروف القصيرة اللينة، بالإضافة إلى الحروف الساكنة علماً بأن الحروف اللينة لا تدخل فى العادة فى نشاطات الاستعداد التقليدية الخاصة بأطفال الروضة، وإن معرفة الأطفال بالحروف اللينة القصيرة، وبعض الحروف الساكنة تجعلهم أقدر على قراءة عدد كبير من الكلمات المنتظمة صوتياً وهجائياً فى مرحلة مبكرة من التعليم مما يساعد الأطفال على تثبيت الارتباطات التى يقومون بتكوينها من الحرف المطبوع ونظيره المنطوق. (لسلى Lesly: ١٩٩٨، ١٥٣)

برامج رعاية وتدريب ذوى "صعوبات التعلم":

لقد وضعت العديد من الأساليب التربوية التى تهدف إلى مواجهة صعوبات التعلم عند الأطفال، ولقد قامت بعض هذه الأساليب على أساس العمل على علاج جوانب القصور التى تؤدى إلى المشاكل الدراسية مثل علاج القصور العصبى الحركى واللغة، وذلك بهدف المساعدة على الوصول إلى تحسين الأداء الأكاديمى والسلوكى مباشرة دون الخوض فى المسببات (**ماجدة السيد**: ٢٠٠٠، ٢٢٠)، وفى الوقت الحاضر ظهر اتجاه واضح نحو التحول إلى تكييف البرامج المستخدمة فى المواقف التعليمية لمواجهة الحاجات الفردية والخاصة للطفل ذوى الصعوبة أكثر من محاولة تكييف الطفل حتى يتناسب مع البرامج التعليمية القائمة، وعند استعراض الأساليب المختلفة التى تستخدم

مع الأطفال الذين يواجهون صعوبة خاصة فى التعلم نجد أن طرق التدريب على العمليات الأولية وطرق تحليل الواجب التعليمى والطرق التى تلجأ إلى دمج أسلوب التدريب على العمليات والتدريب على المهارات من أكثر الاستراتيجيات شيوعاً فى الاستخدام فى الوقت الحاضر. (**محمود عوض الله وآخرون: ٢٠٠٣، ٥٧**)

ويرى **عبد الصبور منصور** أن القرارات المتعلقة بوضع برنامج العلاج المناسب أو البرنامج التعليمى المناسب لذوى صعوبات التعلم تعتمد على نتائج التنويم الشامل أو اجتماع الفريق متعدد التخصصات، وتتوقف الخدمات التى يتم التوصية بها حسب حاجات الفرد وحالته ويمكن تصنيف أساليب علاج صعوبات التعلم إلى اتجاهين أساسين هما: الاتجاه الطبى والاتجاه النفس تربوى، وبتم توضيحهما فيما يلى:

أولاً: الاتجاه الطبى:

يقوم هذا الاتجاه على افتراض أساسى هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفى فى الدماغ أو خلل بيوكميائى فى الجسم وعليه فإن العلاج يشتمل على:

١- العلاج بالعقاقير الطبية وذلك للتقليل من النشاط الزائد لتحسين درجة استعداد الطفل للتعلم.

٢- العلاج بضبط البرنامج الغذائى والتقليل من الأغذية التى تؤدى إلى النشاط المفرط.

٣- العلاج عن طريق الفيتامينات التى تحسن من زيادة الانتباه النفسى.

(عبد الصبور منصور: ٢٠٠٣، ١٨)

ثانياً: الاتجاه النفس تربوى:

أن هذا الاتجاه يهتم بالتعرف على مظاهر صعوبات التعلم عن طريق التعديل فى أساليب التعلم واستراتيجياته ومن هذه الطرق ما يلى:

١ - طريقة التدريب على العمليات النفسية:

وفى هذه الطريقة يتم تصميم خطة التدريب بهدف علاج وظائف العمليات التى تعانى من ضعف أو قصور عند الطفل، فإذا كان الطفل يعانى مثلاً من مشكلة فى القراءة نتيجة لضعف مهارات التمييز السمعى فى هذه الحالة يمكن إعطاء الطفل تدريباً على التميز بين أحد الأصوات وصوت آخر. (**أنسى قاسم: ٢٠٠٢، ٧٢**)

٢ - **طريقة التدريب على المهارات أو تحليل المهمة:**

ويقصد بهذه الطريقة تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب وهى تعتمد على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية، ويسمح هذا الأسلوب للطالب بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين مهمات متكاملة وفق نظام متسلسل واضح ومتقن، ويساعد هذا الأسلوب فى تحديد الجانب الذى فشل فيه وتحديد أجزاء المهمة التى يواجه الطالب صعوبة فى إتقانها فيتم تدريبه عليها بشكل خاص ويستخدم هذا الأسلوب مع الأطفال ذوى صعوبات القراءة والحساب. **(محمود عوض الله وآخرون: ٢٠٠٣، ٥٨)**

٣ - **طريقة الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات:**

وترى **ماجدة السيد** أن الغالبية العظمى من الأطفال يستخدم معها من الاستراتيجيات التعليمية تلك التى تجمع مميزات كل من الأسلوبين والأسلوب الناتج يضم مزايا التدريب على العمليات ومزايا تحليل المهمة فى برنامج علاجى واحد، فإن طفلاً ما قد يظهر صعوبة فى تمييز الأشكال الهندسية، وقد يترتب على هذه المشكلة الإدراكية أن يجد الطفل صعوبة فى تمييز أشكال الحروف الهجائية وفى هذه الحالة يجب أن تهدف الجهود العلاجية إلى تعليم الطفل أشكال الحروف أكثر من اهتمامها بتعليمه الأشكال الهندسية فى حد ذاتها ما دام تميز الحروف هو الهدف المباشر. **(ماجدة السيد: ٢٠٠٠، ٢٣)**

أما **مجدى عزيز** فيرى أن انسب البرامج التى استخدمت مع الأطفال ذوى الصعوبات وأفضل الاستراتيجيات تنقسم إلى ثلاث أنواع هى:

١- **برامج تركز على العلاج:** يركز على علاج القصور فى العمليات والنواحى الداخلية الخاصة.
٢- **البرامج التعويضية:** وهذه البرامج تصمم لتزويد الأطفال بالخبرة التعليمية من خلال الطرق والقنوات غير التقليدية مثل المواد المسجلة.
٣- **البرامج التى تركز على المنهج البديل:** وتقوم هذه البرامج فى أساسها على تقديم مناهج مختلفة ومتعددة بشرط أن تكون مناسبة للمتغيرات الخاصة بالمتعلم صاحب الصعوبة.

(مجدى عزيز: ٢٠٠٣، ١٠٨)

أما **عادل عبد الله** فيرى أن ما يمكن أن نقدمه للأطفال ذوى صعوبات التعلم هى أساليب رعاية تربوية تساعدهم على الحد من مشكلة صعوبات التعلم والتقليل من الآثار السلبية المترتبة على هذه المشكلة وذلك من خلال:

أولاً: **التدريب المعرفى ويتضمن هذا الاتجاه ثلاث مكونات هى:**

أ- تغيير عمليات التفكير.

ب- تقديم استراتيجيات للتعلم.

ج- تعليم الفرد القيام بالمبادرة الذاتية أو الشخصية.

التعليم المباشر: ويركز هذا الأسلوب على التفاصيل التى تتضمنها العملية التعليمية.

ثانيا: **نماذج تقديم الخدمة**: التى يمكن من خلالها كمتغيرات أو بدائل تسكينية أن نعمل على تقديم الخدمة المناسبة التى يتطلبها هؤلاء الأطفال ويحتاجون إليها. **(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ٧٠-٧١)**

والبرنامج المعد فى الدراسة الحالية يعتمد إلى حد كبير على تلك الآراء حيث يجمع بين طريقة التدريب على العمليات النفسية وطريقة التدريب على المهارات وتحليل المهمة، وهذا بالإضافة إلى إنه يعتبر من البرامج التعويضية، كما اعتمد على التدريب المعرفى باتجاهاته الثلاثة، ونماذج تقديم الخدمة، ولكنه لم يعتمد على الجانب الطبى، وذلك لصعوبة التعامل مع هذه الفئة خاصة فى هذه المرحلة التى لم يظهر فيها سوى المؤشرات والتى تقابل بالرفض من قبل الأسرة فى معظم الحالات.

ويرى **عبد المطلب القريطى** أن هناك مجموعة من الإجراءات الهادفة المنظمة المتخصصة التى يكفلها المجتمع بقصد منع حدوث الإعاقة أو الحد منها، والحيلولة دون تحولها فى حالة وجودها إلى عجز دائم، وكذلك تحديد أوجه القصور فى جوانب نمو الطفل الصغير وتوفير الرعاية العلاجية والخدمات التعويضية التى من شأنها مساعدته على النمو والتعلم علاوة على تدعيم الكفاية الوظيفية لأسرته، والعمل على تفادى الآثار السلبية والمشكلات التى يمكن أن تترتب على ما يعانيه الطفل من خلل أو قصور فى نموه وتعلمه وتوافقه أو التقليل من حدوثها، وحصرها فى أضيق نطاق ما أمكن ذلك. **(عبد المطلب القريطى: ٢٠٠٥، ٣٨)**

وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية والبرنامج المقدم لهؤلاء الأطفال يشتمل على مجموعة من الأنشطة والألعاب المختلفة التى تحد من قصور الأطفال اللغوى فى مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باعتبارهما مؤشرات لصعوبات التعلم مما يحد من الآثار السلبية المترتبة على تعرض هؤلاء الأطفال لصعوبات التعلم فى المراحل المختلفة.

الفصل الثالث
دراسات وبحوث سابقة

أولاً : دراسات تناولت صعوبات التعلم أو مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

★ تعقيب على دراسات المحور الأول.

ثانياً : دراسات تناولت الوعى (الإدراك) الصوتى أو التعرف على الحروف الهجائية لدى أطفال الروضة.

★ تعقيب على دراسات المحور الثانى.

★ تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة.

دراسات وبحوث سابقة:

من الجدير بالذكر أنه ليس هناك دراسات مباشرة فى موضوع الدراسة الراهنة، وعلى الرغم من أن معظم الدراسات التى تناولت صعوبات التعلم فى مراحل التعليم المختلفة أوصت بضرورة التدخل المبكر، وأنه يكون أكثر جدوى إذا تم فى بداية ظهور هذه الصعوبات أو منذ ظهور المؤشرات الدالة عليها فى مرحلة رياض الأطفال إلا أن هناك ندرة فى الدراسات العربية التى اهتمت بإعداد البرامج للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة رياض الأطفال ، وأن معظم الدراسات العربية التى أجريت فى هذا المجال وهى قليلة اهتمت بالكشف عن هذه الصعوبات سواء نمائية أو مؤشرات لصعوبات أكاديمية وتحديد نسب انتشارها، ولا توجد سوى بعض الدراسات القليلة جداً التى اهتمت بإعداد البرامج لهذه الفئة، ومع أن صعوبات اللغة والقراءة من أكثر الصعوبات انتشاراً وأخطرها إلا أنه لا توجد دراسات اهتمت بالقصور اللغوى ببعدية (التعرف على الحروف الهجائية، الوعى الصوتى) والذى يعتبر مؤشراً لدى أطفال الروضة لصعوبات التعلم اللاحقة وأن هناك العديد من الدراسات الأجنبية اهتمت بإعداد العديد من البرامج فى هذا لموضوع، ولذا فقد لجأت الباحثة إلى تلك الدراسات القريبة من موضوع الدراسة الحالية للاستفادة مما اتبعته من إجراءات وما توصلت إليه من نتائج وما اقترحته من توصيات.

وقد تم تصنيف هذه الدراسات فى محورين هما:

أولاً: دراسات تناولت صعوبات التعلم أو مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

ثانياً: دراسات تناولت الوعى (الإدراك) الصوتى أو التعرف على الحروف الهجائية لدى أطفال الروضة.

وسوف تقوم الباحثة بعرض الدراسات السابقة التى تندرج تحت كل محور ثم تقدم تعقيباً على كل محور على حدة وتنتهى بتعقيب عام على الدراسات السابقة، وصياغة فروض الدراسة الحالية.

أولاً : دراسات تناولت صعوبات التعلم أو مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

☆ **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ -ج):**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى عند **جان بياجيه**، وتهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى، وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة بمحافظة الشرقية تضم المجموعة الأولى (١٠) أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية ،وتضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال آخرون يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام، والأشكال بينما تضم المجموعة الثالثة (١٠) أطفال من أطفال الروضة العاديين، ويشترط فى أعضاء المجموعات الثلاث ألا يعانون من أى مشاكلات سلوكية أو أى إعاقة عقلية أو حسية أو جسمية حركية أو غيرها. وقد تم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات من حيث العمر الزمنى ومستوى الذكاء بواسطة مقياس استانفورد بينيه والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (إعداد: **محمد بيومى خليل**،٢٠٠٠) هذا بالإضافة إلى أدوات لعب، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، واختبار المسح النيورولوجى السريع ، واختبار النمو العقلى للأطفال، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعى أو الإدراك الفونولوجى، التعرف على الحروف الهجائية) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام والأشكال) كل على حدة من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين.
- أن أطفال المجموعة الأولى والثانية لا يوجد فروق دالة إحصائياً بينهما ويعدون فى المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكى) أما المجموعة الثالثة (الأطفال العاديين) فإنهم يعدون فى المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسى من المرحلة الثانية).

وهذه الدراسة أكدت أهمية الدراسة الحالية حيث أن الأطفال الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية المتمثلة فى التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى باعتبارهما بعدين القصور اللغوى فى الدراسة الحالية يكون لديهم تأخر فى مستوى النمو العقلى المعرفى قياساً بأقرانهم العاديين، وهذا يستدعى ضرورة التدخل المبكر.

☆ **دراسة عادل عبد الله وسليمان محمد (٢٠٠٦):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين، والتعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية الوصول إلى ترتيب للمهارات قبل الأكاديمية بحسب تأثيرها فى مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة.

وتكونت عينة الدراسة من (٣) مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة بمحافظة الشرقية تضم المجموعة الأولى (٧) أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف الهجائية، وتضم المجموعة الثانية (٧) أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة سبعة أطفال من العاديين. وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم، وألا يعانى أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية، أو حسية أو جسمية حركية أو غيرها. وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات وذلك فى العمر الزمنى، ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط.

ومن الأدوات المستخدمة فى هذه الداسة:

- مقياس استانفورد – بينيه للذكاء.
- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد: **عادل عبد الله**).
- اختبار المسح النيورولوجى السريع (إعداد: **مارجريت موتى وآخرون**، ١٩٩٩).
- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال (إعداد: **العربى زيد**، ٢٠٠٣).

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات الاجتماعية دالة عند ٠,٠١ :

- وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى، وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية.
- أن مهارة التعرف على الأرقام ومهارة الوعي الفونولوجي بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة حيث تسفر الأولى ٦٢,٤٪ ، بينما تسفر الثانية حوالي ٨٩,١٪ من تباين درجة أطفال الروضة فيها في حين لا تنبئ المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة مهاراتهم الاجتماعية بنسبة دالة إحصائية.

وهذه الدراسة أيضاً أكدت أهمية الدراسة الحالية حيث أن الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية المتمثلة في التعرف على الحروف الهجائية، والوعي الصوتي باعتبارهما بعدين القصور اللغوي في الدراسة الحالية يكون لديهم قصور في مستوى مهاراتهم الاجتماعية قياساً بأقرانهم العاديين، وهذا يستدعي ضرورة التدخل المبكر.

☆ **دراسة إسماعيل صالح (٢٠٠٥):**

هدفت هذه الدراسة إلى بناء وتطوير استبانة (قائمة) لتشخيص صعوبات التعلم لدى طفل الروضة، وقد صنفت صعوبات التعلم لدى طفل الروضة في ضوء هذه الدراسة إلى أربع جوانب وهي: الصعوبات البصرية الحركية، والصعوبات المعرفية، والصعوبات اللغوية، والصعوبات الاجتماعية النفسية، وقد تم تحديد هذه الأبعاد وفقاً للدراسات، والأبحاث السابقة. وتم التحقق من صدق وثبات هذه الاستبانة بعرضها على عشرة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية.

وحصلت على نسبة اتفاق ٨٨٪ تقريباً، وتم هذا بالإضافة إلى تطبيق الاستبيانه على أربع معلمات رياض أطفال من مدرسة رياض الأقصى النموذجية بمحافظة خان يونس، وتم إعادة تطبيقها على نفس العينة بعد مدة زمنية مدتها ثلاثة أسابيع، وبلغ معامل الثبات ٠,٨٨، وبلغ معامل الصدق الذاتي للاستبانه ٠,٩٤، وتم حساب الاتساق الداخلي للعبارات، والاتساق الداخلي لمجالات الاستبانه.

والشكل النهائى لهذه الاستبانة كما يلى:

(أ) صعوبات بصرية حركية وتتضمن بعدين كل بُعد يضم خمس صعوبات.

(ب) صعوبات معرفية ويتضمن خمس أبعاد كل بُعد يضم خمس صعوبات.

(ج) صعوبات اجتماعية نفسية وتضم خمس صعوبات.

أما النوع الرابع وهو الصعوبات اللغوية فهى:

(١) صعوبات فى اللغة والكلام (تغيير لفظى) وتضم خمس صعوبات.

(٢) صعوبات فى فهم اللغة المنطوقة (استقبال وإرسال) وتضم خمس صعوبات.

(٣) صعوبات تنظيمية (ترابط سمعى لفظى) وتضم خمس صعوبات.

☆ **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ -أ):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التى تتمثل فى التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان إلى جانب الوعى الفونولوجى ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها، هذا بالإضافة إلى التعرف على تحديد الدور الذى يلعبه قصور تلك المهارات فى درجة استعداد الطفل للمدرسة وترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها.

وتتآلف عينة هذه الدراسة من (٢٠) طفلاً من الجنسين (١٠ ذكور، ١٠ إناث) بالسنة الثانية بالروضة بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى المتوسط، وممن لا يعانون من أى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم، كما تضم عينة الدراسة أيضاً (٢٠) طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين ينطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية.

الأدوات المستخدمة:

١- مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف.

٢- مقياس الأهمية أو الاستعداد للمدرسة (إعداد الباحث).

٣- استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية (إعداد/ **محمد بيومى خليل**، ٢٠٠٠).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- وجود علاقة إيجابية دالة عند ٠,٠٥ وبينت قصور المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة.

٢- عدم وجود فروق دالة فى درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية.

٣- وجود فروق فى درجة الاستعداد للمدرسة عند ٠,٠١ بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون.

٤- تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها ١٩,٨٪ تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة.

٥- تمثل مهارة التعرف على الحروف، ومهارة التعرف على الأعداد، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاه من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً ٢,١٪، ٢,١٪، ٦,٦٪ على التوالى من تباين درجة أهميتهم أو استعدادهم للمدرسة.

٦- لم تتنبئ مهارة الإدراك الفونولوجى، مهارة التعرف على الألوان بدرجة أهمية أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً.

وهذه الدراسة والدراسات السابقة استفادت منها الباحثة فى تحديد إجراءات الدراسة الحالية، وتحديد خصائص الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم.

☆ **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ -ب):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبى للتدخل المبكر يعمل فى الأساس على علاج أوجه القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور، ويمنع ما يمكن أن يترتب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة آدائهم الأكاديمى حتى نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من انتهاء البرنامج، هذا بالإضافة إلى التحقق من فعالية هذا البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من الذكور بالصف الثانى بالروضة بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن لا يعانون من اى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم، وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين إحداهما تجريبية

والأخرى ضابطة متساويتين ومتجانستين من حيث العمر الزمنى، والذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى، وبعد التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائى بنفس المدرسة ثم القيام فى نهاية العام الدراسة بمقارنة درجاتهم فى الاختبارات التى أعدتها المدرسة وذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج فى الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم الأكاديمية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- **وجود فروق دالة إحصائياً عند ٠,٠٥ وبالنسبة لمهاراتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الأرقام، وعند ٠,٠١ بالنسبة لباقى المهارات فضلاً عن مجموعها الكلى وذلك لصالح المجموعة التجريبية.**
- **وجود فروق دالة عند ٠,٠٥ للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.**
- **وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى لصالح المجموعة التجريبية، وهذا الأمر يعكس تحسن مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من ناحية، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى.**

وهذه الدراسة سعت إلى فعالية التدخل المبكر لدى الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم بشكل عام وتم الاستفادة منها فى تحديد إجراءات الدراسة الحالية وتفسير نتائجها.

☆ **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥-ج):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين وذلك فى كل من الانتباه والإدراك، والذاكرة، كما تهدف إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم فى العمليات المعرفية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة).

وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة بمحافظة الشرقية، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى الفونولوجى والتعرف على الحروف الهجائية، وتضم المجموعة الثانية

عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة عشرة أطفال من الأطفال العاديين، وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات الثلاث ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم، وألا يعانى أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية، أو حسية او جسمية حركية أو غيرها، وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات فى العمر الزمنى، ومستوى الذكاء من خلال مقياس ستانفورد–بينيه، وتم اختيار العينة من المستوى المتوسط، هذا بالإضافة إلى بعض الأدوات الأخرى منها بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم.

- اختبار المسح النيورولوجى السريع (إعداد: **مارجريت موتى وآخرون**).
- مقياس الانتباه (إعداد: **أيمن عبد الحميد**).
- مقياس النمو الإدراكى وأطفال الروضة (إعداد: **مروة سليمان**)
- مقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى (إعداد الباحث).

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور فى مهاراتى الوعى الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام والأشكال وذلك فى كل من الانتباه والإدراك، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم للمجموعتين التجريبيتين فى المتغيرات المعرفية الثلاث.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى.
- أوضحت نتائج تحليل الانحدار الخطى أن المتغيرات الثلاث تنبئ بمستوى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة (الوعى الفونولوجى، التعرف على الحروف الهجائية، والأرقام) فى حين أنها لم تبنى بالمهارات الأخرى (التعرف على الأشكال، والألوان) لم تنبئ بدرجة دالة إحصائياً.

- أوضحت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الانتباه يمثل أفضل فئة نوعية منتقاه من هذه المتغيرات فى التنبؤ بالوعى والإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية، بينما كانت الذاكرة قصيرة المدى هى أفضل فئة نوعية منتقاة من تلك المتغيرات فى التنبؤ بالتعرف على الأرقام والأشكال.

تم الاستفادة من هذه الدراسة فى تحديد إجراءات الدراسة الحالية وتحديد خصائص أطفال الروضة ذوى مؤشرات صعوبات التعلم.

☆ **دراسة عادل عبد الله وسليمان محمد (٢٠٠٥):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية التى تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يعانى الطفل منها، وتتمثل هذه المهارات فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف الهجائية، والتعرف على الأرقام والأشكال والألوان ويعرف قصور هذه المهارات إجرائياً فقى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات، ويعتبر هناك قصوراً فى أى من هذه المهارات إذا حصل الطفل على أقل من ٥٠٪ من درجة المهارة أو من الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة.

ومن الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة: مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام والألوان والصور إلى جانب الأشكال المختلفة ولوحة خشبية للحروف الهجائية.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثانى بالروضة بمحافظة الشرقية قوامها (٣٥٣) طفلاً (١٨١) من الذكور، (١٧٢) من الإناث، وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد (١٢) ولداً، (٨) بنات.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتى القصور فى مهارة التعرف على الحروف فى مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره إلى ١٣,٦٠٪، يليه القصور فى مهارة الإدراك الفونولوجى للكلمات بنسبة ١٣,٥٦٪، ثم يأتى القصور فى مهارة التعرف على الإعداد فى المرتبة الثالثة بنسبة ١١,٦٢٪، أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان

فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة ٧,٩٣٪، بينما يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة ٥,٩٥٪ هذا بالإضافة إلى نسبة انتشار أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية ككل والتى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة بلغت ٥,٦٧٪.

- أن ترتيب القصور فى تعلم المهارات يختلف بدلالة جنس الطفل حيث يأتى القصور بالنسبة للبنين فى مهارة الإدراك الفونولوجى للكلمات فى المقدمة بنسبة ١٦,٠٢٪ يلية القصور فى مهارة التعرف على الحروف الهجائية بنسبة ١٣,٨١٪، ثم القصور فى مهارة التعرف على الأعداد بنسبة ١١,٥٪، أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان فيأتى فى المرتبة الرابعة بنسبة ٩,٣٩٪، بينما يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة بنسبة ٧,١٨٪، وبلغت نسبة انتشار هذا القصور للمهارات ككل بين البنين ٦,٦٣٪، أما بالنسبة للبنات فيأتى القصور فى مهارة التعرف على الحروف فى المقدمة بنسبة ١٣,٣٧٪يليه القصور فى مهارة التعرف على الإعداد بنسبة ١٢,٢١٪، بينما يأتى القصور فى مهارة الإدراك الفونولوجى للكلمات فى المرتبة الثالثة بنسبة ٩,٨٨٪ أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة ٦,٤٠٪، ويأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة بنسبة ٤,٦٥٪، أما نسبة انتشار القصور فى المهارات ككل عند الإناث فقد بلغت ٤,٦٥٪.
- لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات فى كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى الكشف عن مؤشرات صعوبات التعلم لأطفال الروضة لاختيار عينة الأطفال الذين لديهم قصور فى المهارات قبل الأكاديمية والتى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم هذا بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن أعلى نسبة فى المؤشرات هى الوعى الفونولوجى والتعرف على الحروف الهجائية وهذا ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية.

☆ **دراسة عادل عبد الله وصافيناز كمال (٢٠٠٥):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة التى يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة متمثلة فى الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف، والأرقام،

والأشكال والألوان وبين أدائهم الأكاديمى اللاحق وبالتحديد فى نهاية السنة الأولى الابتدائية، هذا بالإضافة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور فى المهارات قبل الأكاديمية إلى جانب إمكانية تحديد أفضل فئه نوعية من هذه المهارات قبل الأكاديمية التى تتسم بالقصور فى التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال.

وتألفت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً من أطفال الصف الثانى بالروضة بمحافظة الشرقية مقسمين إلى ثلاث مجموعات متجانسة فى العمر الزمنى، ومستوى الذكاء. تضم المجموعة الأولى منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعرف على الحروف الهجائية والإدراك الفونولوجى وعددهم (١٠) أطفال، بينما تضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال توجد لديهم صعوبات فى التعرف على الأرقام والأشكال والمجموعة الثالثة تضم (٢٠) طفل من الأطفال العاديين يتجانسون مع الأطفال الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية فى العمر الزمنى، ونسبة الذكاء.

ومن الأدوات المستخدمة: مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، ومكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف فضلاً عن درجاتهم فى اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائى عندما التحقوا به بعد ذلك، ومن ثم فقد تم قياس مهاراتهم قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثانى بالروضة، وبعد ذلك تم الحصول على درجاتهم فى اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائى بعد عام من القياس السابق تقريباً.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند ٠,٠١ بين مجموع درجات أطفال الروضة فى المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية فى نهاية الصف الأول الابتدائى عندما التحقوا به مما يدل على أن القصور فى هذه المهارة يعتبر مؤشراً لتلك الصعوبات اللاحقة.

٢- توجد علاقة موجبة ودالة عند ٠,٠١ بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة فى اللغة العربية والحساب كل على حدة.

٣- توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند ٠,٠١ بين درجات المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ودرجاتهم فى نهاية الصف الابتدائى وهو ما يعنى أن درجات الأطفال

بالصف الأول الابتدائى ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة.

٤- توجد فروق دالة عند ٠,٠١ فى المجموع العام لدرجات الصف الأول الابتدائى وذلك بين متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين وأقرانهم الذين كانوا يعانون بالروضة من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة يؤدى إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة.

٥- يختلف نمط صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة باختلاف القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة حيث يكون من الأكثر احتمالاً لمن يعانون من قصور فى مهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى اللغة العربية وما يتطلب القراءة والكتابة من مهارات مما يؤثر سلباً على المجموع الكلى لدرجاتهم (الفروق دالة عند ٠,٠١) كما يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى الحساب (الفروق دالة عند ٠,٠٥).

٦- يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة من خلال القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وذلك بدرجة دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وبنسبة مساهمة وتفسير لتباين الدرجات الدالى عليها تصل إلى ٤٨,٥٪ تقريباً.

٧- تشكل مهارات الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال أفضل فئات نوعية منتقاه من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة، وتسهم هذه المهارات بنسب مساهمة لتفسير تلك الصعوبات مقدارها ٦,٩٪، ٢,٣٪، ٠,٠٥٪، ٠,٠١٪ على التوالى.

٨- أن قصور مهارة التعرف على الألوان لا ينبئ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بنسبة دالة إحصائياً.

وهذه الدراسة تؤكد أهمية الدراسة الحالية.

☆ **دراسة ماير وسوليفان Meier,J. & Sallivan, K. (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص بعض البرامج المقدمة لأطفال الروضة الذين لديهم بعض من صعوبات التعلم، والتحقق من فعالية هذه البرامج، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة ذوى صعوبات تعلم. وتم عرض ثلاث برامج على الأطفال يعتمد على التعليم الموجه نحو التمييز والوعى الصوتى ومهارات الهجاء هذا بالإضافة إلى أنها تضمنت أساليب خاصة بتعليم الأطفال القراءة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرامج الثلاث مع جميع أفراد العينة فى تنمية الوعى الصوتى ومهارات الهجاء هذا بالإضافة إلى أنها أوصت بضرورة توثيق العلاقة بين المدرسة والمنزل وذلك لنجاح تلك البرامج.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى أنها تؤكد على أن الوعى الصوتى ومهارات الهجاء يمكن تنميتها، هذا بالإضافة إلى أنها أوصت بضرورة التكامل بين المدرسة (الروضة) والمنزل فى تنفيذ البرامج وذلك يؤدى إلى تحقيق أهدافها وثم الاستفادة من ذلك فى إعداد البرنامج وتفسير النتائج.

☆ **دراسة عزة عبد المنعم (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين السلوك الاستكشافى وبعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة من عينة كلية قوامها (٤٥٠) طفلاً من أطفال مرحلة الروضة، وقسمت العينة إلى (٢٠) طفلاً وطفلة ذوى صعوبات التعلم، (٢٠) طفلاً وطفلة عاديين، وقد استخدمت الأدوات التالية: اختبار رسم رجل لجودانف هاريس، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ أحمد عواد، ١٩٩٤) وبطارية تقويم طفل الروضة (إعداد/ سهير كامل، ٢٠٠٤)، ومقياس الأساليب المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ بطرس حافظ، ٢٠٠٠) ومقياس السلوك الاستكشافى لدى طفل ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الجدة والتناقص والدرجة الكلية للسلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى الإدراكى (الاستقلال – الاعتماد) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين التعقيد كأحد مثيرات السلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى الإدراكى (الاستقلال – الاعتماد) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين مثيرات السلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى (الإبراز – التسوية) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الجدة والتعقيد والمفاجئة كمثيرات للسلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى (التروى – الاندفاع) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات مرتفعى السلوك الاستكشافى ومنخفضى السلوك الاستكشافى فى كلاً من الأبعاد التالية (الاستقلال – الاعتماد) (الإبراز – التسوية) (التروى – الاندفاع) للأطفال ذوى صعوبات التعلم لصالح مرتفعى السلوك الاستكشافى بمثيراته الأربعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم فى جميع مثيرات السلوك الاستكشافى لصالح الأطفال العاديين.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى تحديد إجراءات للدراسة الحالية هذا بالإضافة إلى ما أكدته نتائج هذه الدراسة من حيث أن الطفل ذوى صعوبات التعلم يختلف عن الطفل العادى فى جميع مثيرات السلوك الاستكشافى وأن هناك علاقة أيضاً بين السلوك الاستكشافى وبعض الأساليب المعرفية، وهذا بدوره يستدعى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة وإعداد البرامج المناسبة لهم.

☆ **دراسة وردون Wordon, H. (٢٠٠٣):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف المهارات والتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، واستخدمت تلك الدراسة طرق كمية لكى تفحص التفاعلات والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة من خلال ثلاثة أبعاد وهى (١) جماعة الأقران. (٢) المعلمين. (٣) الآباء.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٧) طفلاً من أطفال الروضة العاديين والأطفال ذو صعوبات التعلم ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وقد تم فحص جماعة الأقران من خلال صور فوتوغرافية لأصدقائهم فى الفصل للتعرف على سلوكياتهم الاجتماعية، ومعرفة من هم الطلاب

الذين مارسوا العدوان دون الذين كانوا ضحايا للعدوان، وبالنسبة للمدرسين والآباء فقد تم فحص هذا البعد من خلال عما إذا كان شكل الطفل الخارجي يوحى بطبيعة سلوكه الاجتماعى أم لا وذلك من خلال اختيار صور بعض الأطفال الفوتوغرافية التى كانت تبدو جذابة ومتابعة سلوكهم.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

أن الأطفال ذو صعوبات التعلم حصلوا على درجات ضعيفة فى المهارات والتفاعلات الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذو الصعوبات أو الإعاقات، كما أثبتت الدراسة أنهم أكثر عدوانية مع اقرانهم وان البنات أكثر عدوانية من البنين وذلك مقارنة بالأطفال العاديين.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى التأكيد على أهمية الدراسة فالطفل الذى يعانى من صعوبات تعلم لا يؤثر ذلك على مستوى التعلم فقط وإنما يؤثر أيضاً على مهاراته وتفاعلاته الاجتماعية، وهذا يستدعى التدخل المبكر منذ ظهور المؤشرات الأولى.

☆ **دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٠):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من أطفال الروضة مقسمه إلى مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، واستخدمت هذه الدراسة الأدوات التالية: اختبار رسم رجل لجودانف هاريس **Good Enough**، وبطارية لقياس الصعوبات المرتبطة ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحث)، وبرنامج لتنمية الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الأساليب المعرفية لصالح القياس البعدى، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ذوى صعوبات التعلم على مقياس الأساليب المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

وعلى هذا فقد أكدت هذه الدراسة أن أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من الممكن أن نحسن من مستواهم إذا تم إعداد برامج تتناسب معهم.

وتم الاستفادة من هذه الدراسة فى تحديد الإجراءات اللازمة للدراسة الحالية.

☆ **دراسة مورجنل Morganelli, M. (٢٠٠٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الصعوبات المتعلقة بالانتباه ومهارات التفاعل الاجتماعى لدى أطفال الروضة، وتعتبر هذه الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالانتباه من أهم الصعوبات نظراً لأنها أكثر الصعوبات انتشاراً.

وقد أشارت هذه الدراسة أن هذه الصعوبة تمثل ٣٧٪ من أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة هذه الدراسة من (٢٩) طفلاً من ذوى صعوبات الانتباه، (٢٩) طفلاً من العاديين فى السنة الثانية من الروضة ، وامتدت متابعة الأطفال وفحصهم حتى سن السابعة للكشف عن مدى الكفاءة الاجتماعية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

أن الأطفال ذوى الصعوبات فى الانتباه لديهم قصور فى المهارات الاجتماعية هذا بالإضافة إلى انخفاض مستواهم التعليمى فى المراحل اللاحقة مقارنة بأقرانهم العاديين.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة أنها أكدت على أهمية الدراسة صعوبات التعلم فى هذه المرحلة وأنها تؤثر على المراحل اللاحقة هذا بالإضافة إلى تأثيرها السلبى على مهارات الطفل الاجتماعية، وهذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية والتى تهتم بضرورة التدخل منذ بداية ظهور المؤشرات الأولى لصعوبات التعلم.

☆ **دراسة أنلى Aunola, K et al., (٢٠٠٢):**

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم الطفل عند عمر (٥) سنوات كمؤشر على صعوبات التعلم فى المراحل اللاحقة وعند التحاقه بالمدرسة، وطبقت هذه الدراسة على عينة من أطفال الروضة ممن يبلغ عمرهم (٥) سنوات حيث لوحظ أن الهدف من مراكز صحة الطفل العامة هو أن تقدم للطفل أفضل مستوى من الرعاية حتى يصل إلى سن المدرسة، وذلك لأن التقييمات الخاصة بأطفال الخامسة من عمرهم تلعب دوراً هاماً فى التوصل المبكر إلى الصعوبات الخاصة بالتعلم عند الطفل منذ ظهور المؤشرات الأولى ففى تلك المراكز يقوم المتخصصين بتقييم المستوى النفسى ونموه لدى الطفل فى أربع مهارات

(١) المهارات النفسحركية. (٢) المهارات الإدراكية.

(٣) المهارات اللغوية. (٤) نمو الجانب العاطفى والنفسى لديه.

وتوصلت تلك الدراسة إلى أن التقييم للطفل فى سن مبكر يرشد على صعوبات التعلم التى يمكن أن يتعرض الطفل عند التحاقه بالمدرسة فيما بعد.

☆ **دراسة رحاب صالح (٢٠٠٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة وتناولت الدراسة المهارات التالية (مهارة التعبير الشفوى – مهارة التمييز البصرى ومحاولاته – مهارة التمييز السمعى ومجالاته – مهارة الكتابة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً من الذكور والإناث يتمتعون بنسب ذكاء عادية.

ومن الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة: مقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الرياض (إعداد الباحثة)، وبرنامج أنشطة مقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الرياض (إعداد الباحثة).

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لصالح القياس البعدى مما يدل على فعالية البرنامج.

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة فى الدراسة الحالية فى تحديد العينة وتفسير النتائج حيث أكدت نتائج هذه الدراسة من أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال يمكن ان يتحسن مستواهم إذا ما تم إعداد برامج خاصة بهم، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق منه.

☆ **دراسة جيكينس و أوكنور Jenkins J. & O'commor, R. (٢٠٠١):**

هدفت هذه الدراسة إلى التدخل المبكر للتعرف على صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة الخاص بمهارة القراءة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة فى السنة الثانية منها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- صعوبة القراءة تتمثل فى ضعف القدرة على قراءة الكلمة.
- الأطفال ذوى المستوى الضعيف فى القراءة تكون لديهم مشاكل فى الذاكرة الصوتية عند محاولتهم القراءة.
- التعرف المبكر على الأطفال ذو الصعوبات والتدخل للعلاج يمكن أن يساعد على تحسين مستواهم وتقليل الضعف.
- الوعى والإدراك الصوتى يعتبر مؤشر لمستوى النجاح فى القراءة لدى مبتدئى القراءة من أطفال الروضة.
- أن الإدراك الصوتى يساعد على رفع مستوى المتعلم.

☆ **دراسة ماتى زيفربلوم Mati, H & Zafiropoulom, M (٢٠٠١):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحرى عن قدرات القراءة المبكرة عن طريق الرسم لدى أطفال الروضة والأخذ بآدائهم فى الرسم كوسائل أو أدوات إرشادية على نقص الكفاءة فى النظام المعرفى وصعوبات القراءة التى يمكن أن تُعالج وتُنمى، وطبقت هذه الدراسة على عينة من أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢ : ٥) سنوات، وبلغ قوام العينة (٤٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ قوامها (٢٠) طفلاً والأخرى ضابطة، وبلغ قوامها (٢٠) طفلاً لم يتم إخضاعهم للتجريب، وتم تقييم العينة على عدة مهام فى الرسم والقراءة والهجاء من حيث مدى السرعة والدقة، وتوصلت الدراسة إلى انه يمكن التنبؤ بوجود صعوبات فى القراءة لدى طفل الروضة من خلال بعض المهام الخاصة بالعملية المعرفية وقدرتهم على التعبير عن أنفسهم باستخدام الرسم.

وهذه الدراسة أضافت وسيلة جديدة للكشف عن ذوى صعوبات التعلم وهى الرسم.

☆ **دراسة أحمد عواد (١٩٩٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة قوامها (٤٧٨) طفل منهم (٢٥٨) ذكور – (٢٢٠) إناث) من محافظة القليوبية يتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦,٢ سنة) بمتوسط (٥,٢ سنة) وانحراف معيارى (٣,٦)، وتم استخدام قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية التى قام بإعدادها، وقام بتطبيقها على المعلمات البالغ عددهن (١٢) معلمة.

وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلى:

- شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة بنسبة ٥,٨٦٪ بين الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة.
- أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الأطفال كانت الصعوبات المعرفية بنسبة (١٢,٣٤٪) ومظاهرها هى (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، وتشكيل المفاهيم، والتكامل بين الحواس)، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة (٨,٣٧٪) ومظاهرها هى (اللغة الشفوية، والتفكير السمعى، والاستقبال السمعى)، وجاءت الصعوبات البصرية - الحركية فى المرتبة الثالثة بنسبة (٧,٩٥٪) ومظاهرها هى (آداء المهارات الحركية الكبيرة، التناسق العضلى، وآداء المهارات الحركية الدقيقة).
- كانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية (٦,٢٪) بينما كانت نسبة الإناث (٥,٤٥٪) وذلك فى جميع أبعاد القائمة.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال استعراض دراسات هذا المحور نجد أن هناك بعض الدراسات العربية التى اهتمت بدراسة صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ولكن معظم الدراسات اهتمت بالكشف عن هذه الصعوبات ونسب انتشارها أو علاقتها ببعض المتغيرات، وتحديد خصائص هؤلاء الأطفال وأنه لا توجد دراسات اهتمت بإعداد البرامج المقدمة لهذه الفئة سوى دراسات قليلة جداً خاصة فى متغيرات الدراسة الحالية وهى الإدراك الصوتى، ومعرفة الحروف الهجائية، وهما بعدى القصور اللغوى باعتباره مؤشراً لصعوبات التعلم، وهذا ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

ثانياً: دراسات تناولت الوعى (الإدراك) الفونولوجى أو التعرف على الحروف الهجائية لدى أطفال الروضة:

☆ **دراسة سيجرس Segers. E (٢٠٠٥):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على الكمبيوتر لمدة طويلة على وعى الأطفال الصوتى، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة الهولنديين الذين لم يسبق لهم معرفة الكمبيوتر، وتم تدريبهم عليه لمدة (١٥) دقيقة كل أسبوع لمدة سنة دراسية كاملة وتم قياس وتقييم الآثار المترتبة للبرنامج الدخيل على الوعى الصوتى للأطفال.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك آثار واضحة وسريعة نتيجة التدريب على الكمبيوتر على وعى الأطفال الصوتى وتمييز النغمات وأن ذلك كان له أثر كبير على ارتفاع مستوى القراءة لدى هؤلاء الأطفال.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى إعداد البرنامج هذا بالإضافة إلى أن هذه الدراسة أكدت على أن الوعى الصوتى للأطفال يمكن تنميته إذا تم التدريب عليه وأنه من المهارات الضرورية لتحسين مستوى الأطفال فى القراءة، وقد استفادت الباحثة من هذا فى تفسير نتائج الدراسة الحالية.

☆ **دراسة شو وأخرون Chow, W. et al., (٢٠٠٥):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الخاصة بعملية تمييز الأصوات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) حضانة فى هونج كونج، وقد استمرت الدراسة لمدة (٩) أشهر تم خلالها فحص القدرات الخاصة بالقراءة المبكرة وتعلم أطفال الصين قراءة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- كلاً من معرفة الكلمات والذاكره اللفظية لم يكن لها تأثير واضح على كم القراءة.
- الإدراك الصوتى هو العامل الأكثر تأثيراً على كم القراءة.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى أنها أكدت أن الإدراك الصوتى من أهم العوامل التى تؤثر فى عملية القراءة ولهذا تسعى الدراسة الحالية إلى الحد من القصور فى الإدراك الصوتى نظراً لأهميته.

☆ **دراسة ويب وأخرون Webb Myl et al., (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الإدراك الصوتى لدى أطفال الروضة ومعرفة مدى إمكانية تنميته، حيث سعت هذه الدراسة إلى تحديد السمات النفسية والعقلية اللازمة لتكوين الإدراك الصوتى لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تدريب أطفال المجموعة التجريبية على أربعة مهام أساسية وهى: تمييز النغمة، وتقسيم المقاطع الصوتية، وعزل الصوت الأول، ومزج الأصوات.

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التدريب على المهام الأربعة المتمثلة فى تمييز النغمة، وتقسيم المقاطع الصوتية وعزل الصوت الأول، ومزج الأصوات أثبت فعاليته هذا بالإضافة إلى هذه المهام تعتبر مهمة جداً لتعليم الطفل النطق الصحيح والتهجئة.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى أنها حددت مكونات أو مهارات الإدراك الصوتى كما أنها أكدت أن التدريب يؤدى إلى تحسين مستوى أداء الأطفال فى الوعى الصوتى، وهذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية.

☆ **دراسة روز وآخرون Rothe E. et al., (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التأثيرات الأولى لتدريب الأطفال على الوعى الصوتى، وقياس مدى استفادة الطفل من التدريب الخاص بتمييز الأصوات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً قبل دخولهم المدرسة بسنة أو سنتين أى من أطفال الروضة، وتم قياس الوعى الصوتى قبل وبعد التدريب، كما تم القياس بعد التدريب بمدة امتدت إلى (٦ شهور) لمعرفة بقاء أثر هذا التدريب.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كلاً من الأطفال فى المجموعتين (قبل المدرسة بسنة ، وقبل دخول المدرسة بسنتين) والذين لديهم مهارات ضعيفة فى الوعى الصوتى وأن الوعى الصوتى تم تنميته من خلال التدريب، هذا كما بينت النتائج أن البرنامج الخاص بتمييز الأصوات كان له تأثير إيجابى على القراءة والهجاء.

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة فى التأكيد على أن التدريب على الوعى الصوتى يحقق نتائج إيجابية من هذا بالإضافة إلى أن هذه الدراسة أكدت أن الوعى الصوتى يؤثر على اكتساب الأطفال لمهارات القراءة والهجاء، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة فى تفسير النتائج للدراسة الحالية.

☆ **دراسة كوليك Kolic, S. (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الإدراك الصوتى وتعليم أطفال الثالثة من العمر كيفية القراءة حيث عملت هذه الدراسة على متابعة تنمية النواحى المختلفة للإدراك الصوتى ومهارات القراءة للأطفال قبل دخولهم المدرسة حتى السنة التالية للمدرسة الابتدائية وتتكونت عينة الدراسة من

(٥٠) طفلاً، وتم قياس طلاقة القراءة ودقتها والإدراك الصوتي للأطفال، وتم القياس خلال أربع مراحل، المرحلة الأولى قبل دخول المدرسة والثانية فى بداية السنة الأولى والثالثة فى نهاية السنة الثانية والرابعة فى نهاية السنة الثالثة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

أن الأطفال الذين لديهم إدراك صوتى أفضل هم الأطفال القادرين على القراءة وهذا خلال المراحل الأربعة فى القياسات المختلفة فالطفل الذى لدية إدراك صوتى جيد لدية قدرة على القراءة قبل دخول المدرسة يستمر على ذلك فى القياسات الثلاثة الأخرى وحتى نهاية السنة الثالثة يتمتع بمستوى عال.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسة فيما توصلت إليه من نتائج أكدت على أن المستوى العالى من الإدراك الصوتى فى سن الروضة يؤدى إلى استمرار الطفل فى التقدم فى المراحل اللاحقة، وهذا يستدعى التدخل المبكر عندما يعانى الطفل من أى قصور، هذا بالإضافة إلى ان الإدراك الصوتى ضرورى لتعلم القراءة وإنهما مرتبطان مع بعضهما البعض فالتقدم فى الإدراك الصوتى يعنى التقدم فى عملية القراءة.

☆ **دراسة فورمان وآخرون Foorman, R. et al., (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص مدى أهمية الاتحاد بين الإدراك الصوتى وتعلم الحروف الهجائية على تعلم القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من أطفال (١١٤) فصلاً فى حوالى (٣٢) مدرسة فى السنة الأولى من الحضانة، يمثل ٨٥٪ من عينة الدراسة من الأفارقة والأمريكان.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الهجائى بدون التدريب على الإدراك الصوتى لم يكن فعالاً بينما التدريب الفعال للإدراك الصوتى والتعليم الهجائى أظهر قدرة الطلاب على القراءة فيما بعد.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى أنها أكدت على ضرورة التدريب على الإدراك الصوتى بجانب تعليم الطفل للحروف الهجائية كإعداد لعملية القراءة والكتابة.

☆ **دراسة ديكستيسون وآخرون Dickinson, D. et al., (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى تبادل الأطفال للغة كوسيلة نقل للوعى (الإدراك) الصوتى من الأسبانية إلى الإنجليزية حيث تسعى هذه الدراسة إلى تنمية وتقوية الإدراك الصوتى لدى الأطفال

ضعاف التحصيل أو الاستيعاب، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة قوامها (١٢٣) طفل من أطفال الروضة تعرضت هذه المجموعة التجريبية للبرامج الأساسية الخاصة بالتنمية اللغوية، وتم قياس الحصيلة اللغوية من خلال مقياس صور لبعض الكلمات، وتم قياس إدراكتهم الصوتية من خلال إصدارات أسبانية إنجليزية من خلال مهام لا تحتوى على نغمات، وتم قياس مستوى الأطفال اللغوى من خلال اختبارات للطباعة والكتابة والهجاء.

وتوصلت نتائج الدراسة أن هناك نوع من الأختلاف من الأسبانية إلى الإنجليزية يصل إلى حوالى (٦٨٪)، كما تبين أن الإدراك الصوتى من العوامل الضرورية لتعلم القراءة والكتابة والتى يجب التدريب عليها مسبقاً.

وهذه الدراسة ذات أهمية للدراسة الحالية حيث تؤكد أن الإدراك الصوتى ضرورى لتعلم القراءة والكتابة وبالتالى فإن القصور فيه يعد مؤشر لصعوبة القراءة فى المراحل اللاحقة وبالتالى فإن التدخل المبكر للحد من القصور قد يجنب هؤلاء الأطفال من الوقوع فى مشكلات صعوبات التعلم فيما بعد.

☆ **دراسة كاسداى وسميث Cassady, G. & Smith, L. (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير نظام تعلم القراءة المكثف على الإدراك الصوتى لدى أطفال الروضة.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تعرضت للبرنامج التدريبى وهى المجموعة التجريبية والأخرى لم تتعرض للبرنامج وهى المجموعة الضابطة، وقد تم التقييم ثلاث مرات خلال عام دراسى كامل والمقارنة بين المجموعتين فى التقيمات الثلاثة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أنه لا توجد اختلافات واضحة بين المجموعتين فى تعلم الكتابة فى الاختبارات الثلاث.
- أن أطفال المجموعة التجريبية الذين تلقوا نظام مكثف فى القراءة تفوقوا على المجموعة الضابطة من حيث الإدراك الصوتى فى الاختبارين الثانى والثالث.
- أن التدريب على القراءة المبكرة أثبتت فعالية.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى أنها أثبتت أن القراءة المكثفة للطفل يؤدى إلى تنمية الإدراك الصوتى، وقد استفادت الباحثة من تلك النتائج فى إعداد البرنامج التدريبى.

☆ **دراسة أنثونى ولونجان Anthony, B. & Lonigan, C. (٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص طبيعة الإدراك الصوتى وذلك من خلال أربع دراسات، وتكونت عينة الدراسة الأولى من (٢٠٢) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات تم متابعتهم وفحصهم خلال ٣ سنوات، تكونت عينة الدراسة الثانية من (١٢٣) طفلاً تتراوح أعمارهم من سن (٢-٥) سنوات أما الدراسة الثالثة فتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طفلاً فى عمر الأربع سنوات تم متابعتهم لمدة سنتين، أما الدراسة الرابعة فتكونت من (٨٢) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات.

وفى هذه الدراسة تم فحص الدراسات الأربعة لمعرفة العلاقة بين الحساسية للنغمات وأشكال أخرى من الإدراك الصوتى من خلال عامل متغير وهو اكتساب القراءة.

وتوصلت نتائج هذه الدراسات إلى:

أن هناك اتفاق فى نتائج الدراسات متمثلاً فى أن حساسية الأطفال للوحدات اللغوية والإدراك الصوتى يؤثر على قدرة الأطفال اللغوية.

وقد استفادت الباحثة من هذه النتائج فى أنها أكدت على أهمية الإدراك الصوتى بالنسبة لاكتساب المهارات اللغوية.

☆ **دراسة كارول وآخرون Carrol, M. et al., (٢٠٠٣):**

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الإدراك الصوتى لدى أطفال الروضة وتكونت عينة هذه الدراسة من (٦٧) طفلاً من أطفال الروضة، وتم فحص قدرة هؤلاء الأطفال على معرفة المقاطع، ونغم الصوت بالإضافة إلى مهارات الكلام والقدرة على التعرف على الحروف الهجائي، وقد تم هذا الفحص ثلاث مرات خلال مدة تزيد عن (١٢) شهراً.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج فى تنمية الإدراك الصوتى لدى أطفال الروضة فالأطفال الذين تم تدريبهم على البرنامج تحسن مستواهم فى قدرتهم على معرفة المقاطع وعلى تنغيم الأصوات هذا بالإضافة إلى تنمية مهارات الكلام والقدرة على معرفة الحروف الهجائية.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى تفسير النتائج حيث أكدت أن الإدراك الصوتى يمكن تنميته لدى أطفال الروضة من خلال الأنشطة والتدريبات والتى تم الاستفاده منها فى إعداد البرنامج فى الدراسة الحالية.

☆ **دراسة كربى وأخرون** Kirby, R. et al., (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإدراك الصوتى كمؤشر عن تنمية القراءة بالإضافة إلى دراسة لأفضل الأساليب التى يمكن من خلالها أن يكون لدى كل طفل من أطفال العينة إدراك صوتى جيد، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة فى سن (٥) سنوات مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تم تدريبها على الإدراك الصوتى والأخرى لم يتم تدريبها، وتم متابعة الأطفال خلال السنتين الأولى والثانية بالمدرسة الابتدائية.

وتوصلت النتائج إلى أن هناك مجموعتين من الأطفال إحداهما لديها صعوبة فى القراءة وهى التى لم يتم التدخل بها أو تعرضها للتدريب على الإدراك الصوتى والأخرى ليس لديها صعوبات فى القراءة وهى التى تم تدريبها على الإدراك الصوتى.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى أنها أكدت أن القصور فى الإدراك الصوتى يؤدى إلى صعوبات تعلم فى القراءة أى انه يعتبر مؤشر من مؤشرات صعوبات التعلم هذا بالإضافة إلى ان التدخل المبكر لتنمية الإدراك الصوتى يجنب الأطفال من التعرض إلى صعوبات التعلم اللاحقة عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.

☆ **دراسة كيلد سين وآخرون** Kieldsen, A. et al. (٢٠٠٣م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فوائد التدريب الصوتى على إكتساب بعض المهارات لدى أطفال الروضة والحصول على أكبر جرعة تدريبية فى أقل ظروف ممكنة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من أطفال الروضة قوامها (٢٠٩) طفلاً مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكون من (١٠٨) طفلاً والأخرى ضابطة مكونة من (١٠١) طفلاً.

أوضحت النتائج أن اكتساب مهارة قراءة الكلمات بوصول الأطفال السنة الثانية من الحضانة يتأثر بتطور الهجاء عند الأطفال وذلك بالنسبة للأطفال الطبيعيين أو حتى لضعاف فى المستوى الدراسى. كما أوضحت النتائج أن تطور الهجاء لدى الأطفال الضعاف يمكن تحسنه عن

طريق التدريب واقترحت الدراسة أنه لا بد من توفير التدريب المنظم والفعال على الهجاء والوعى الصوتى حتى تتمكن من تعلم الأطفال مهارات القراءة.

☆ **دراسة مان وفوى Mann, A. & Foy, G. (٢٠٠٣م):**

هدفت هدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين مهارات الكلام والتعرف على حروف الهجاء والإدراك الصوتى من ناحية ومهارات القراءة المبكرة من ناحية أخرى وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طفلاً من أطفال الروضة وتوصلت نتائج الدراسة إلى.

أن هناك علاقة ارتباطيه بين التعرف على الحروف الهجائية والإدراك الصوتى وتلك العلاقة مرتبطة بمعرفة الحرف الهجائى الممثل للصوت هذا بالإضافة إلى أن كلاهما الإدراك الصوتى والتعرف على حروف الهجاء لهما علاقة بمهارات القراء المبكرة.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى تفسير نتائج الدراسة والتأكيد على أهمية الإدراك الصوتى والتعرف الحروف الهجائية لتعلم القراءة فيما بعد للأطفال.

☆ **دراسة فيلبس Phelps, K. (٢٠٠٣م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية التدريب على الإدراك أو الوعى الفونولوجى للأطفال العاديين فى مرحلة رياض الأطفال وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية مكونة من (١١) طفلاً، والأخرى ضابطة مكونة من (١٠) أطفال وقد تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبى يسمى (PA) على مدار خمس أسابيع بمعدل ثلاث مرات أسبوعياً ومدة الجلسة (٢٠) دقيقة وتم قياس واختبار بعض المهارات مثل توصيل المقاطع بعضها ببعض، ودمج الأصوات، مزج المقاطع، هذا بالإضافة إلى تقييم بعض المهارات اللغوية الهامة.

وتوصلت نتائج هذه لدراسة إلى أن البرنامج ساهم فى زيادة الحساسية الادراكية للأصوات للمجموعة التجريبية أى أن التدريب على الوعى الصوتى اثبت فعاليته.

☆ **دراسة فوى ومان Foy, G & mann, A. (٢٠٠٣م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت جوانب الإدراك الصوتى تعتمد أساساً على المخزون التعليمى " القراءة والكتابة" فى الفترة ما بين (٤-٦) سنوات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من أطفال الروضة – وتم الحصول على استجابات أولياء الأمور عن البيئة التعليمية

المتاحة للأطفال، وتم مقارنتها بالإدراك الصوتى للأصوات والنغمات، ومستوى الكلمات التعرف على الحروف الهجائية وقوة الآداء الصوتى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

أن التركيز على التعليم فى البيت والقدرة على القراءة مرتبطين مباشرة بالتعرف على الحروف الهجائية، الوعى الصوتى والكلمات لدى الأطفال عينة الدراسة.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى:

أنها أكدت على أن الممارسات والتدريبات داخل الأسرة تؤدى إلى زيادة الوعى الصوتى لدى الأطفال وهو بدوره يحسن من مهارات القراءة لدى الأطفال.

☆ **دراسة ماسلنكا وجوزيف Maslanka P. & Joseph, L. (٢٠٠٢م):**

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين نوعين من التقنيات من حيث التمييز الصوتى على عينتين من أطفال ما قبل المدرسة، حيث تدرس هذه الدراسة آثار التقنيات المختلفة للإدراك الصوتى والأساليب التعليمية على الإدراك الصوتى لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة مقسمة إلى مجموعتين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن الأطفال الذين تعرضو إلى تقنية قوة الصوت تفوقوا على مجموعة الأطفال الذين تعرضوا إلى تقنية نوع الصوت.
- أن أطفال الروضة يمكن أن ينموا مهارات الوعى الصوتى خلال السنة الأولى من الروضة.
- وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة أنها أكدت أن الإدراك الصوتى يمكن تنميته فى السنه الأولى فى الروضة وبالتالى فإن القصور منه وخاصة إذا وصل الطفل إلى السنة الثانية من الروضة يستدعى التدخل.

☆ **دراسة كنتوفانتى Centofanti, M. (٢٠٠٢م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق من فعالية استخدام الطين الصلصال فى رفع مستوى التحصيل لدى أطفال الروضة ذوى المستوى المنخفض فى معرفة حروف الهجاء، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلاً ثم اختيارهم من قبل مدرسيهم حيث لا يستطيع الطفل أن يتعرف على أكثر من (١٧) حرفاً هجائياً، وبدأت الجلسات الأساسية مع الأطفال ذوى المستوى المنخفض هجائياً. وإذا لم يتعرف الطفل على حرف ما بدأ تعليمه الحرف من خلال نموذج من الطين الصلصال وفق طرق محددة بحيث يتعلم الطفل (٣) حروف كل مرة بحيث يتعرف الطفل على الملامح المميزة لكل

حرف وهذا يظهر تقدم فى تعلم الحروف الجديدة وتراوحت الجلسات ما بين (٢٠-٢٥) جلسة مع الأطفال فى خلال فترة تجاوزت (١٠) أسابيع.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اختلافات ردود أفعال المشاركين فى العمليات التى قاموا بها باستعمال الطين الصلصال والتى تعبر عن حياتهم، وأخلاقهم، ومعتقداتهم، ومخاوفهم، وتفاعلاتهم الاجتماعية، وممارسات الطفل الأولية وكان يستخدم الطين الصلصال فى كتابة حروف الهجاء كما تم استخدام الأغانى والصور والأعمال الفنية.

- كما أن هناك اختلاف بين الذكور والإناث من حيث الملابس التى تميز فى نوع ونوع القصص التى يستخدم فيها الأطفال الطين الصلصال.
- أن هذا الأسلوب باستخدام الطين الصلصال أدى إلى تحسين فى قدرات المشتركين فى التعرف على الحروف الهجائية وتذكرها فيما بعد.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى تصميم البرنامج التدريبى.

☆ **دراسة هاردى .Hardy, E (٢٠٠١م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على (فحص) الإدراك الصوتى لأطفال الروضة بالإضافة إلى تنميته وأساليب قياسه وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة فى مقاطعة (تكساس). وتم فحص ممارسات الأطفال باستخدام الطين الصلصال، وتسجيل الأصوات والمهام الكتابية التى تسند إليهم وذلك خلال فترة زمنية تجاوزت (١٤) أسبوعاً – وقد تم تقييم الإدراك الصوتى لدى هؤلاء الأطفال من خلال إجراء مقابلات مع مدرسيهم ومن خلال ملاحظة الأطفال.

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى:

أن هناك زيادة فى معرفة الحروف الهجائية وزيادة فى الإدراك للصوتى وهو بدوره يؤدى إلى أن التدريب أوى إلى تنمية مهارات الإدراك الصوتى كما أن هناك أيضاً زيادة فى نسبة التفاعل الأجتماعى لدى الأطفال المثلة بعين الدراسة داخل الفصل الدراسى.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى أن نتائج الدراسة أكدت على أن التدريب على الحروف الهجائية بدوره يؤدى إلى زيادة فى مهارات الإدراك الصوتى بالإضافة أن هذه التدريبات أدت إلى تنمية التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال وهذا بدورة يؤكد أهمية تنمية مهارات الإدراك الصوتى وضرورة الاهتمام بإعداد برامج لتنميته.

☆ **دراسة موراى وآخرون Murray, A. et al. (٢٠٠٠م):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إلى أى مدى يمكن التنبؤ بمعرفة الأطفال للحروف الهجائية من خلال اختبار تمييز الأصوات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طفلاً من أطفال الحضانة وتم تطبيق اختبارين عليهم من اختبارات الوعى الصوتى وقياس المستوى الهجائى.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن الاعتماد على الوعى الصوتى والقدرة على التمييز فى التنبؤ بمعرفة الأطفال للقراءة بالحروف والقدرة على التهجئة، وأنه الأفضل مقارنة بالقياسات الصوتية الأخرى والتى طبقت على عينة الأطفال المكونة من (٣٤٠) طفلاً من أطفال الروضة الذين تعرفوا على حروف الهجاء قبل قدرتهم على القراءة واستخدموا حرفى S, M كمفاتيح صوتية للتمييز بين النغمة المطبوعة للكلمات كمرشد للفهم الهجائى. وهذه الدراسة تؤكد أن هناك ارتباط قوى بين هاتين المهارتين إنهما ضروريتان للتدريب على عملية القراءة فيما بعد.

☆ **دراسة فيلدنج Fielding, R. (١٩٩٧م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية التدريب على الإدراك الصوتى ومعرفة حروف الهجاء لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً من أطفال الروضة على مستوى متقدم من الإدراك والتمييز الصوتى، وتم تدريبهم لمدة تجاوزت (١٢) أسبوعاً حيث تم تعليم الأطفال (١٠) كلمات حقيقية بطريقة جزئية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هذه الطريقة أثبتت فعاليتها وقدرتها على رفع مستوى الأطفال فى الإدراك الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية بالإضافة إلى رفع مستواهم فى الكتابة فيما بعد أفضل من الطرق الكلية فى التعلم.

وتؤكد هذه الدراسة فعالية التدريب على الوعى أو الإدراك الصوتى ومعرفة الأطفال لحروف الهجاء بالإضافة إلى تأثير هذين العاملين فى رفع مستوى الكتابة لدى الأطفال فيما بعد وهذا يستدعى بالضرورة إعداد البرامج التى تسعى إلى تنمية التعرف على الحروف الهجائية، الوعى الصوتى وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

تعقيب على دراسات المحور الثانى:

من خلال استعراض دراسات هذا المحور نجد أن الدراسات الأجنبية اهتمت بدراسة الوعى (الإدراك) الصوتى. وأساليب قياسه وتنميته، هذا بالإضافة إلى التعرف على الحروف

الهجائية. وهذا على عكس الدراسات العربية حيث لا توجد دراسات عربية (على حد علم الباحثة) تناولت الوعى الصوتى ومعرفة الحروف الهجائية لدى طفل الروضة باعتبارهما مؤشرات لصعوبات التعلم، أو الاهتمام بإعداد برنامج للحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وهذا ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد استعراض البحوث والدراسات السابقة فيما يلى أهم النقاط التى يمكن استخلاصها من تحليل تلك الدراسات.

أولاً: من حيث الهدف والموضوع: -

هدفت دراسات المحور الأول إلى دراسة صعوبات التعلم أو مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، فنجد أن هناك دراسات هدفت إلى الكشف عن مؤشرات صعوبات التعلم أو صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة مثل دراسة **إسماعيل صالح** (٢٠٠٥)، ودراسة **عادل عبد الله وسليمان محمد** (٢٠٠٥)، ودراسة **أنله وآخرون Aunola., K. et al.,** (٢٠٠٢)، ودراسة **ماتى Mati, H.** (٢٠٠١)،ودراسة **أحمد عواد** (١٩٩٤)، وهناك دراسات هدفت إلى تحديد خصائص أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى بعض الجوانب مثل الانتباه، ومستوى النمو العقلى، ومهارات التفاعل الاجتماعى، والأساليب المعرفية، والسلوك الاستكشافى والعمليات المعرفية مثل دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٦)، ودراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥–ب) ودراسة **عزة عبد المنعم**" (٢٠٠٤) ودراسة **وردن Worden, J.** (٢٠٠٣)، ودراسة **مورجنلى Morganelli, M.** (٢٠٠٢) وهناك دراسات هدفت إلى التحقق من فعالية برامج مقدمة لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى تنمية بعض الجوانب مثل مهارات القراءة والكتابة أو بعض الأساليب المعرفية أو تنمية بعض المهارات قبل الأكاديمية مثل دراسة "**عادل عبد الله**" (٢٠٠٦)، ودراسة **ماير وسوليفان Meier, J. & Sulliven, K.** (٢٠٠٤)، ودراسة **بطرس حافظ** (٢٠٠٣)، ودراسة **رحاب صالح** (٢٠٠٢).

أما دراسات المحور الثانى فهدفت إلى دراسة الوعى (الإدراك) الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية وأساليب تنميته، فهناك دراسات هدفت إلى فحص الإدراك الصوتى وأساليب قياسه وعلاقته بالحروف الهجائية، ومن هذه الدراسات دراسة **فورمان وآخرون**

Forman, M. et al., (٢٠٠٤) ودارسة، ودراسة أنزوني ولونجان Anthany & Lonigan (٢٠٠٤) ودراسة مان وفوى .Mann, A. & Foy, J (٢٠٠٣)، ودراسة هاردى (٢٠٠١) .Hardy, H، وهناك دراسات هدفت إلى التحقق من فعالية التدريب على الوعى (الإدراك) الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية ومن هذه الدراسات دراسة سيجرس (٢٠٠٥) Segers ، ودراسة روز وآخرون (٢٠٠٤) ,.Rothe, C. et al ودراسة فيلبس (٢٠٠٣) .Phelps, K ودراسة كيلدسين وآخرون (٢٠٠٥) ,.Kieldsen, A. et al وغيرها.

ثانياً: من حيث العينة.

اتفقت دراسات المحورين الأول والثانى فى أن العينة أجريت على أطفال الروضة ولكنها تباينت من حيث الحجم فهناك دراسات أجريت على عينات صغيرة أقلها (١٠) أطفال مثل دراسة " عادل عبد الله" (٢٠٠٦)، وهناك دراسات أجريت على عينات كبيرة وصل عددها إلى ما يقرب من (٥٠٠) طفل مثل دراسة وردن .Wordn, J (٢٠٠٣م) وعلى الرغم من ذلك فإن معظم الدراسات تكونت من عينات متوسطة العدد مثل دراسة روز وآخرون (٢٠٠٤) Rothe, C. et al، ودراسة كوليك .Kolic, S (٢٠٠٤)، ودراسة عادل عبد الله-أ (٢٠٠٥) وهناك بعض الدراسات لا يعرف عدد أفراد العينة الخاص بها.

ثالثاً: من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات وفقاً لطبيعة الدراسات فنجد أن دراسات المحور تشابهت فى بعض الأدوات المتمثلة فى مقاييس الذكاء وبطارية قياس صعوبات التعليم لطفل الروضة والبرامج التدريبية التى تحتوى بعضها على مجموعة من المكعبات مختلفة الأشكال والألوان، هذا بالإضافة إلى بعض مقاييس الدراسات مثل مقياس مهارات الاستعداد للقراءة ومقياس السلوك الاستكشافى ومقياس النمو الإدراكى واختبارا النمو العقلى، أما أدوات دراسات المحور الثانى فاشتملت على مقاييس لقياس الوعى الإدراك الصوتى ومعرفة الحروف الهجائية مثل دراسة ويب وآخرون Webb M. et al (٢٠٠٤) Kolic, S (٢٠٠٣) هذا بالإضافة إلى البرامج التدريبية لتنمية الوعى (الإدراك) الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية مثل دراسة سجرس .Segers, E (٢٠٠٥) ودراسة فيلبس (٢٠٠٣) .Phelps, K، ودراسة كارور وآخرون (٢٠٠٣) Carrol, M. et al.

رابعاً: من حيث النتائج:

بالنسبة للنتائج دراسات المحور الأول فنجد أن هناك دراسات هدفت إلى الكشف عن صعوبات التعلم أو مؤشرات صعوبات التعلم لدى طفل الروضة وقد أسفرت هذه الدراسات على النتائج التالية:

١- يمكن التنبؤ من خلال الرسم عن صعوبات في قدرات القراءة المبكرة لدى أطفال الروضة.

٢- أن تقييم الأطفال في سن مبكر يعتبر مرشد مهم جداً في الكشف عن صعوبات التعلم.

٣- إن قصور المهارات قبل الأكاديمية المتمثلة في التعرف على الحروف الهجائية، الوعي الصوتي والتعرف على الأرقام، والتعرف على الألوان في مرحلة رياض الأطفال تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم في المراحل اللاحقة.

- أن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة تتمثل في صعوبات بصرية حركية، وصعوبات معرفية، وصعوبات اجتماعية نفسية، وصعوبات لغوية، وأن نسبة انتشار هذه الصعوبات بين أطفال الروضة تصل إلى ٥,٨٦٪ بين الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة ومن هذه الدراسات دراسة **إسماعيل صالح** (٢٠٠٥) ودراسة **عادل عبد الله وسليمان محمد** (٢٠٠٥)، ودراسة **Aunola, K. et al** (٢٠٠٢)، ودراسة **ماتي Mati, H.** (٢٠٠١) ودراسة **أحمد عواد** (١٩٩٤).

أما الدراسات التي هدفت إلى تحديد خصائص أطفال الروضة ذو صعوبات التعلم في بعض الجواب فقد أسفرت عن النتائج التالية:-

- وجود علاقة إيجابية دالة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة واستعدادهم لدخول المدرسة.
- أن أطفال الروضه المعرضين لخطر صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مهاراتهم الاجتماعية قياساً بأقرانهم العاديين.
- أن أطفال الروضة الذين يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم لديهم انخفاض في مستوى النمو العقلي المعرفي قياساً بأقرانهم العاديين.
- أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد السلوك الاستكشافي لصالح الأطفال العاديين.

- أن أطفال الروضة ذو صعوبات الانتباه لديهم قصور فى المهارات والتفاعلات الاجتماعية.
- ومن هذه الدراسات دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٦)، دراسة **عادل عبد الله وسليمان محمد** (٢٠٠٥)، ودراسة **عزة عبد المنعم** (٢٠٠٤)، ودراسة **وردن** **Worden, J.**(٢٠٠٣) ودراسة **مورجنلى** (٢٠٠٢) **Mormganelli, M.** .

أما الدراسات التى هدفت إلى التحقق من فعالية برامج مقدمة للأطفال الروضه ذوى صعوبات التعلم لتنمية بعض الجوانب لديهم مثل الأساليب المعرفية أو مهارات الإعداد للقراءة والكتابة أو تنمية بعض المهارات قبل الأكاديمية فجميع هذه الدراسات أثبتت فعالية البرامج المقدمة ومن هذه الدراسات.

دراسة " **عادل عبد الله** " (٢٠٠٦) ،ودراسة **مايرو سوليفان** (٢٠٠٤) **Sulliven, K.**، **Meier, J** ودراسة **بطرس حافظ** (٢٠٠٠) ودراسة **رحاب صالح** (٢٠٠٢).

وبالنسبة لدراسات المحور الثانى فالدراسات التى هدفت إلى فحص الوعى الصوتى والحروف الهجائية لدى أطفال الروضة توصلت إلى النتائج التالية:-

- أن القصور فى الوعى (الإدراك) الصوتى يعتبر مؤشر لصعوبات القراءة فى المراحل اللاحقة.
- أن الاتحاد فى التدريب بين الإدراك أو الوعى الصوتى ومعرفة الحروف الهجائية يساعد على تعلم القراءة والكتابة وأنهما من العوامل الأساسية لتنمية مهارات اللغة والقراءة.
- أن أطفال الروضه يمكن أن ينموا مهارات الوعى (الإدراك) الصوتى خلال السنة الأولى من الروضه.
- أن التدريب فى المنزل على الوعى الصوتى والحروف الهجائية بجانب الروضة يؤدى إلى نتائج أفضل فى تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.
- يمكن الاعتماد على الوعى الصوتى فى التنبؤ بمعرفه الأطفال للحروف الهجائية والقدرة على القراءة قياسان بأدوات أخرى.
- أن تمييز النغمة، وتقسيم المقاطع الصوتية، وعزل الصوت الأول، ومزج الأصوات تعتبر من المهارات الأساسية للوعى أو (الإدراك) الصوتى وأنها مهمة جداً لتعليم أطفال الروضة النطق الصحيح ومهارات القراءة.

- ومن هذه الدراسات دراسة موراى وآخرون (٢٠٠٠) **Murray, A. et al.** ودراسة ماسلنكا وجوزيف (٢٠٠٢) **Joseph, L.** ،**Maslanka, B.** ودراسة كربى (٢٠٠٣) **Kirby, K. et al.** ، ودراسة مان وفوى (٢٠٠٣) **Mann, A. Foy, J.**، ودراسة فورمان وآخرون (٢٠٠٤) **Forman, R. et al.** ، ودراسة ويب وآخرون (٢٠٠٤) **Webb M et al.** ودراسة شو وآخرون (٢٠٠٥) **Chow et al**.
- أما الدراسات التى هدفت إلى التحقق من فعالية التدريب على الوعى (الإدراك) الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية فتوصلت نتائجها إلى فعالية البرامج المقدمة فى تنمية الوعى (الإدراك) الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية بما استخدمه من أدوات سواء الكمبيوتر أو الطين الصلصال أو المهام الكتابية أو تسجيل الأصوات أو التدريب على تقنيات مختلفة كقوة الصوت ونوعه وغيرها من الأدوات.

هذا بالإضافة إلى ما توصلت إليه من نتائج خاصة بتأثير التدريب على الوعى والإدراك الصوتى على التفاعل الاجتماعى للأطفال وعلى مستوى القراءة والكتابة فى المراحل اللاحقة لهؤلاء الأطفال الذين تم تدريبهم.

ومن هذه الدراسات دراسة سيجرس (٢٠٠٥) **Segers, E.**، ودراسة روز وآخرون (٢٠٠٤) **Rothe, C. et al** ودراسة فيلبس (٢٠٠٣) **Phelps, K.**، ودراسة كيلدستين وآخرون (٢٠٠٣) **Kieldsen, et al** .

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح القياس البعدى

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى.

الفصل الرابع
خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : منهج الدراسة.

ثانياً : عينة الدراسة.

ثالثاً : أدوات الدراسة.

١ - اختبار المسح النيرولوجى.

٢ - مقياس جودانف هاريس للذكاء.

٣ - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة.

٤ - بطارية اختبارات المهارات قبل الاكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم.

٥ - البرنامج التدريبى.

رابعاً : خطوات الدراسة.

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تناول هذا الفصل عرضاً لأدوات الدراسة وإجراءاتها التى تم استخدامها لتحقيق الهدف من الدراسة، والذى يتمثل فى اختبار مدى فعالية برنامج تدريبى فى الحد من القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، بالإضافة إلى التحقق من صحة فروض الدراسة الراهنة حيث تطلبت الدراسة اختيار عينة من أطفال الروضة، وتطبيق مجموعة من الأدوات سواء للتحقق من تكافؤ مجموعتى الدراسة أو لقياس متغيرات الدراسة، كما يتضمن هذا الفصل خطوات تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبى وكذلك أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أولاً منهج الدراسة :

لتحقيق الهدف من هذه الدراسة اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبى باعتبارها تجربة تهدف إلى التحقق من فعالية برنامج يشتمل على مجموعة مختلفة من الأنشطة والمهام (كمتغير مستقل) فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى (كمتغير تابع)، كما تعتمد الدراسة على تصميم تجريبى ذى مجموعتين مكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة، حيث يتم إجراء الاختبارات القبلية للمجموعتين بعد التأكد من تكافؤهما، ثم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ثم إجراء الاختبارات البعدية للمجموعتين ومقارنة المجموعة التجريبية بالضابطة قبلى وبعدى، بالإضافة إلى مقارنة المجموعة التجريبية قبل التعرض للبرنامج وبعده، وذلك للتأكد من صحة فروض الدراسة.

ثانياً : عينة الدراسة :

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على عينة من أطفال الروضة وقد اتسمت هذه العينة بمجموعة من الخصائص هى :

- أنهم من الأطفال الملتحقين بالسنة الثانية للروضة (KG_{II}).
- من ذوى الذكاء المتوسط.
- ممن ينتمون إلى أسر من مستوى اجتماعى واقتصادى وثقافى متوسط.
- لا يعانون من أى مشكلات سلوكية أو إعاقات حسية أو جسمية حركية أو أى قصور بيئى أو اجتماعى أو اقتصادى أو ثقافى.

- يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باعتبارهما بعدى القصور اللغوى الذى يُعد مؤشراً لصعوبات التعلم اللاحقة فى الدراسة الحالية – حيث لا تزيد درجاتهم فى المقياس المستخدم عن ٣٠٪).
- لا يعانون من أى قصور فى المهارات قبل الأكاديمية الأخرى المتمثلة فى التعرف على الأرقام، والتعرف على الألوان، والتعرف على الأشكال.
- أن القصور الموجود لديهم يُعد نيرولوجياً (تزيد درجاتهم فى المقايس المستخدمة عن ٥٠٪).

ولتحديد هذه العينة تم إتباع الإجراءات التالية:

(أ) تحديد حجم العينة:

لانتقاء العينة النهائية تم اتباع الخطوات التالية:

تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى على أطفال روضات الرعاية المتكاملة وعمر الفاروق بمدينة الزقازيق ومدرسة اللغات التجريبية الذين تم ترشيحهم من قبل المعلمات على أن لديهم قصور فى الناحية اللغوية وهؤلاء الأطفال مقيدين بالصف الثانى بالروضة (KG_{II}) مع استبعاد جميع الأطفال الذين يعانون من مشكلات حسية أو جسمية أو إعاقات عقلية أو مشكلات نفسية وذلك وفقاً لتقارير معلماتهم.

وبعد التأكد من وجود قصور نيرولوجى لديهم تم تطبيق بطارية المهارات قبل الأكاديمية باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم، وتم استبعاد جميع الحالات التى تعانى من قصور فى مهارات التعرف على الألوان أو التعرف على الأشكال أو التعرف على الأرقام، واختيار الأطفال الذين لديهم قصور فى مهاراتى (التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى).

تم تطبيق اختبار الذكاء واختبار المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة على هؤلاء الأطفال، واستبعاد جميع الحالات التى لا تنتمى للمستوى المتوسط.

وتكونت عينة الدراسة النهائية من (١٤) طفلاً مقسمه إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين من حيث العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة. والمسح النيرولوجى ومستوى المهارات قبل الأكاديمية التى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم بما فيهم التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باعتبارهما بعدى القصور اللغوى متغير الدراسة الحالية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

المجموعة التجريبية تم اختيار أفرادها من روضة الرعاية المتكاملة بمدينة الزقازيق وذلك لإمكانية تطبيق البرنامج بها وذلك للأسباب التالية:

- بها مساحات واسعة تسمح بممارسة مختلف الأنشطة.
- بكل وحدة قاعة للنشاط يمكن تطبيق أى نشاط فيها بسهولة وتخلو من الأطفال فى أوقات كثيرة.
- تعاون المعلمات ومشرفات الوحدات.
- وجود المجموعة التجريبية كلها بمكان واحد يسهل من تطبيق البرنامج حيث أن التطبيق يتم بمعدل أربع جلسات أسبوعياً.
- وجود قاعة مخصصة للكمبيوتر يسهل عرض أنشطة باستخدام الكمبيوتر فيها.

أما المجموعة الضابطة فقد تم اختيارها من روضتى عمر الفاروق واللغات التجريبية بمدينة الزقازيق.

(ب) التكافؤ بين مجموعتى عينة الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى مجموعة من المتغيرات وهى كالتالى:

١ - العمر الزمنى:

تم اختيار أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) من أطفال المستوى الثانى بالروضة أى (KG-II)، وكان المرجع فى ذلك ملفات الأطفال بالروضة للحصول على تاريخ الميلاد الخاص بكل طفل، ونظراً لأن تطبيق البرنامج قد تم فى الفصل الدراسى الثانى فقد تراوحت أعمار الأطفال بين (٥,٥ – ٧) سنوات، وقد تم حساب العمر بالشهور وإيجاد الفرق بين متوسطى رتب أعمار أفراد المجموعتين وكانت النتائج كالتالى:

جدول (١)

دلالة الفروق للمجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمنى بالشهور

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتنى	ويلكوكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	تجريبية	٧	٧١,٢٨	٧,٣٦	٥١,٥٠	٢٣,٥٠	٥١,٥٠	٠,١٢٨-	غير داله
	ضابطة	٧	٧١,٢٨	٧,٦٤	٥٣,٥٠				

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى قياسات العمر الزمنى بالشهور عند مستوى ٠,٠٥ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغير العمر الزمنى.

٢ - **مستوى الأطفال على اختبار المسح النيرولوجى:**

لتحديد عينة الدراسة الحالية لابد من استخدام اختبار المسح النيرولوجى حيث إنه لابد من قصور نيرولوجى لدى هؤلاء الأطفال عينة الدراسة، وفى الدراسة الحالية تم اختيار جميع أفراد العينة ممن حصلوا على أعلى من (٥٠) درجة من الدرجة الكلية للاختبار على اختبار المسح النيرولوجى، ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٢)

دلالة الفروق للمجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار المسح النيرولوجى

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتنى	ويلكوكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	تجريبية	٧	٥٧,٥٧	٧,١٤	٥٠,٠٠	٢٢,٠٠	٥٠,٠٠	٠,٣٢٠-	غير داله
	ضابطة	٧	٥٧,٥٧	٧,٨٦	٥٥,٠٠				

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى قياسات اختبار المسح النيرولوجى عند مستوى ٠,٠٥ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المسح النيرولوجى.

٣ - مستوى القصور اللغوى ببعديه (التعرف على الحروف الهجائية، الوعى الصوتى):

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى هذا المتغير تم تطبيق بطارية المهارات قبل الأكاديمية والتى تُعد مؤشرات لصعوبات التعلم على الأطفال عينة الدراسة، وتم استبعاد الأطفال الذين حصلوا على درجات تصل إلى أعلى من ٣٠٪ فى مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى، كما تم استبعاد جميع الحالات الأطفال الذين لديهم قصور فى المهارات قبل الأكاديمية الأخرى المتمثلة فى التعرف على الأرقام، التعرف على الألوان، والتعرف على الأشكال (الذين حصلوا على أقل من ٥٠٪ فى مقاييس هذه المهارات).

وتم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٣)

دلالة الفروق للمجموعتين التجريبية والضابطة فى المهارات قبل الأكاديمية الخمس

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتنى	ويلكوكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
حروف هجائية	تجريبية	٧	٣,٧١	٧,٧٩	٥٤,٥٠	٢٢,٥٠	٥٠,٥٠	-٠,٢٦٦	غير داله
	ضابطة	٧	٣,٥٧	٧,٢١	٥٠,٥٠				
وعى صوتى	تجريبية	٧	٢,٥٧	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٥١,٠٠	-٠,٢٠٥	غير داله
	ضابطة	٧	٢,٧١	٧,٧١	٥٤,٠٠				
أرقام	تجريبية	٧	١٤,٢٨	٧,٥٧	٥٣,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠٠	-٠,٠٦٥	غير داله
	ضابطة	٧	١٤,١٤	٧,٤٣	٥٢,٠٠				
ألوان	تجريبية	٧	١٣,٨٥	٧,٧٩	٥٤,٥٠	٢٢,٥٠	٥٠,٥٠	-٠,٢٦٣	غير داله
	ضابطة	٧	١٣,٧١	٧,٢١	٥٠,٥٠				
أشكال	تجريبية	٧	١٤,١٤	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠٠	-٠,٠٦٥	غير داله
	ضابطة	٧	١٤,١٤	٧,٥٧	٥٣,٠٠				

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى قياسات المهارات قبل الأكاديمية الخمسه عند مستوى ٠,٠٥ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى المهارات قبل الأكاديمية.

٤ - المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة:

تم ضبط هذا المتغير حيث تم اختيار جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط، وتم استبعاد جميع الحالات المتطرفة عنه، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور (إعداد/ **محمد بيومى خليل**، ٢٠٠٠) على المجموعتين وحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجاتهم، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٤)

دلالة الفـــــروق للمجموعتين التجريبية والضابطة فى

المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتنى	ويلكوكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
المستوى اجتماعى	تجريبية	٧	٣٢,٨٦	٧,٣٦	٥١,٥٠	٢٣,٥٠	٥١,٥٠	-٠,١٢٨	غير داله
	ضابطة	٧	٣٢,٨٦	٧,٦٤	٥٣,٥٠				
المستوى الاقتصادى	تجريبية	٧	٢٨,٤٣	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠٠	-٠,٠٦	غير داله
	ضابطة	٧	٢٨,٥٧	٧,٥٧	٥٣,٠٠				
المستوى الثقافى	تجريبية	٧	٥٠,٧١	٧,٦٤	٥٣,٥٠	٢٣,٥٠	٥١,٥٠	-٠,١٢٨	غير داله
	ضابطة	٧	٥٠,٥٧	٧,٣٦	٥١,٥٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	٧	١١٢,٠٠	٧,٧٩	٥٤,٥٠	٢٢,٥٠	٥٠,٥٠	-٠,٢٥٦	غير داله
	ضابطة	٧	١١٢,٠٠	٧,٢١	٥٠,٥٠				

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى قياسات المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة عند مستوى ٠,٠٥ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة.

٥ - مستوى الذكاء:

تم اختيار أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال ذوى الذكاء المتوسط وتم عقد موازنه بين متوسطى رتب درجات المجموعتين باستخدام اختبار جود انف هاريس **Good Enough-Harris** للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٥)

دلالة الفروق للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى الذكاء

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتنى	ويلكوكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء	تجريبية	٧	١٠٦,٢٨	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٥١,٠٠	-٠,١٩٢	غير داله
	ضابطة	٧	١٠٦,٧١	٧,٧١	٥٤,٠٠				

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى قياسات مستوى الذكاء عند مستوى ٠,٠٥ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغير مستوى الذكاء.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استعانت الباحثة بمجموعة من المقاييس لتحقيق التكافؤ بين مجموعتى الدراسة ولقياس متغيرات الدراسة بالإضافة إلى البرنامج التدريبى، وفيما يلى عرض لهذه الأدوات:

١ - مقياس "جودانف هاريس Good Enough-Harris" للذكاء ترجمة وإعداد: مصطفى فهمى (١٩٨٠م)

وهو اختبار غير لفظى حيث يطلب من المفحوص رسم صورة لرجل فى أحسن صورة يستطيع القيام بها ويكون التقدير على أساس دقة الطفل فى الملاحظة ورسمه لأكبر عدد من التفاصيل وليس على المهارة الفنية، ومجموع مفردات المقياس (٧٣) مفردة للرجل، (٧١) مفردة للمرأة وهو يصلح للأطفال من عمر (٣,٥ إلى ١٣,٥) سنة.

★ تعليماته:

تطلب الباحثة من الأطفال استبعاد أى شئ أمامهم ويكون مع كل طفل ورقة بيضاء وقلم وتطلب من كل طفل أن يرسم صورة لرجل مع حث الأطفال على رسم رجل فى أحسن صورة.

★ تقنين المقياس:

قامت العديد من الدراسات بتقنين هذا الاختبار منهم فاطمة حنفى (١٩٨٣)، حيث قامت بتقنينه على عينة من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وتم اختيار العينة من

محافظات القاهرة والجيزة والدقهلية والفيوم، واستخدمت الباحثة اختبار استنانفورد بينيه للذكاء كمحك لهذا الاختبار، وتوصلت النتائج إلى أن معامل الصدق (٠,٧٩) واستخدمت طريقة إعادة الاختبار لحساب الثبات وتوصلت النتائج إلى أن معامل الثبات (٠,٩٨). وهذان المعاملان سواء الصدق أو الثبات هما معاملات مرتفعة مما يدل على صدق وثبات الاختبار.

وقامت فوقية حسن (٢٠٠٠) بإعادة تقنين هذه الاختبار فى دراستها الاحتياجات النمائية اللازمة لطفل الروضة على عينة قوامها (٨٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، وتوصلت النتائج إلى أن معامل الصدق (٠,٩٤)، ومعامل الثبات (٠,٨٠) وهى معاملات مرتفعة تؤكد صدق وثبات الاختبار.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن استخدام هذا الاختبار فى الدراسة الحالية.

٢ - اختبار المسح النيورولوجى Quick Neurological screening test censt للتعرف على ذوى صعوبات التعلم :إعداد/ مارجريت موتى وآخرون، تعريب/ عبد الوهاب كامل (١٩٩٩):

يهدف هذا الاختبار إلى رصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى فى علاقته بالتعلم ويشتمل هذا الاختبار على سلسلة مكونه من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هى (مهارة اليد، التعرف على الشكل وتكوينه ، التعرف على الشكل براحة اليد – تتبع العين لمسار حركة الأشياء، نماذج الصوت، التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع – الأنف) دائرة الإصبع والابهام الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد، العكس السريع لحركة اليد المتكررة، مد الذراع والأرجل، المشى بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)، الوقوف على رجل واحدة، الوثب، تمييز اليمين واليسار، ملاحظات سلوكية شاذة أى غير منتظمة.

أما الدرجة الكلية التى تحصل عليها من الاختبار إذا كانت الدرجة الكلية تزيد عن (٥٠) درجة فإنها درجة مرتفعة وتوضح ارتفاع معاناة الطفل، أما إذا كانت الدرجة الكلية تمتد من ٢٦– ٥٠ درجة فهذا يدل على احتمال التعرض لاضطرابات فى المخ أو القشرة المخية ويزداد الاحتمال بزيادة الدرجة، أما إذا كانت الدرجة الكلية تساوى ٢٥ فأقل فإنها تشير إلى السواء النيرولوجى.

★ **تقنين الاختبار:**

تم تقنين هذا الاختبار على عينة من أطفال البيئة المصرية، وتوصلت النتائج إلى أن معامل الصدق التلازمى (٠,٥٦) وبلغ معامل الثبات (٠,٦٨) وهى قيم دالة عند (٠,٠١)، وهذا يدل على أن الاختبار صالح للاستخدام.

٣ - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة (إعداد: محمد بيومى خليل، ٢٠٠٠):

تم استخدام هذا المقياس بهدف تحقيق التكافؤ لأفراد العينة حيث تم اختيارهم من المستوى المتوسط، وهذا المقياس يمكن من خلاله تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة وذلك من خلال ثلاثة أبعاد أساسية وهى:

(أ) **المستوى الاجتماعي:** وذلك من خلال الوسط الاجتماعى، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسرى السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعى، والمكانه الاجتماعية لهم.

(ب) **المستوى الاقتصادى:** ويشمل المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة مستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبى، ووسائل النقل والاتصال للأسرة أو معدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات والحفلات والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصى والهندام لأفراد الأسرة.

(ج) **المستوى الثقافى:** ويشمل الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعى الفكرى، والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة.

ويعطى المفحوص ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بُعد، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة تتوزع على عدد من المستويات وهى (مرتفع جداً – مرتفع – فوق المتوسط – متوسط – دون المتوسط – منخفض – منخفض جداً).

★ **تقنين المقياس:**

تم حساب صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة من المجتمع المصرى من أبناء الريف والحضر من طلاب الثانوى وطلاب الجامعات، وقد بلغت هذه العينة (٥٠٠) طالب وطالبة

وتراوحت قيمة (ت) الدالة على الصدق التميزى للمقياس بين (١٢,٦ — ٢٣,٨) وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية، كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول للمقياس وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين (٠,٩٢ —٠,٩٧) وهى جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٤ - بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم.

(إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٥ -د)

الهدف من استخدام هذه البطارية هو تحديد الأطفال الذين لديهم قصور لغوى والذى يشتمل على بعدين هما: التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى وهؤلاء الأطفال هم عينة الدراسة الحالية هذا بالإضافة إلى تحديد الأطفال الذين لديهم قصور فى المهارات قبل الأكاديمية الأخرى وهى التعرف على الألوان، والتعرف على الأشكال، والتعرف على الأرقام، وهؤلاء الأطفال سيتم استبعادهم فى الدراسة الحالية.

★ وصف البطارية:

تتآلف هذه البطارية من خمس مقاييس لقياس خمس مهارات هى:-

١- الوعى أو الإدراك الفونولوجى.

٢- التعرف على الحروف الهجائية.

٣- التعرف على الأرقام.

٤- التعرف على الأشكال.

٥- التعرف على الألوان.

ويتألف كل مقياس من المقاييس الخمسة من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم فى هذا الجانب، ويرى معد هذه البطارية أن هذه المقاييس تعد مقاييس فرز أو تصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات، وذلك إذا حصلوا على أقل من ٥٠٪ من الدرجات المخصصة لأى مهارة أما إذا كانت الدرجة التى يحصل عليها الأطفال تساوى ٣٠٪ أو أقل فإن ذلك يُعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وفى الدراسة الحالية تم اختيار العينة من الأطفال الذين حصلوا على أقل من ٣٠٪ على مقياس التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى، ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم، لا) تحصل على درجة (١، صفر) على التوالى حيث تسير العبارات فى الاتجاه الإيجابى، وبذلك فكلما قلت الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى أى مقياس فرعى عن ٥٠٪ من درجته التى تتراوح بين (صفر — ٢٠) تصبح بذلك بمثابة مؤشر أو منبه بصعوبات التعلم اللاحقة على أن يكونوا قد حصلوا على درجات تزيد عن ٥٠٪ الأرقام والتعرف على الألوان، والتعرف على الأشكال.

★ **تقنين البطارية:**

بالنسبة للصدق: تم عرض البطارية على عشر أساتذة من أساتذة التربية الخاصة وتم الإبقاء على تلك العبارات التى نالت ٩٠٪ على الأقل من اجتماع المحكمين عليها، هذا بالإضافة إلى الصدق التلازمى والذى تراوحت قيمه بين (٠,٧٢٥ — ٠,٩٣١) وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وبلغت قيم الصدق التلازمى لكل المقاييس ٠,٧٢٥— ٠,٨٤٣ — ٠,٨٦٥ — ٠,٩٣١ — ٠,٩٠٧ وذلك للمقاييس الفرعية الخمسة على التوالى وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أما الصدق التميزى فقد تراوحت قيمة (ت) عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضه وأقرانهم العاديين مكونة من (٢٧) طفلاً لكل مجموعة بين (٩,٦٩ — ١٢,٦٢) وهى قيم دالة عند ٠,٠١.

أما الثبات: فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان — برون للمقاييس الفرعية بين ٠,٦٨٣ — ٠,٨٩٢، وتتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين (٠,٧٧٤ — ٠,٩٤٥) كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلى وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه بين (٠,٥٧ — ٠,٩٥) وهى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد على ثبات مقاييس البطارية ، وبالتالى يمكن استخدامها فى الدراسة الحالية.

٥ - البرنامج التدريبى (إعداد/ الباحثة):

البرنامج التدريبى فى الدراسة الراهنة عبارة عن مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة يتم تقديمها لمجموعة من أطفال الروضة ممن لديهم قصور لغوى كمؤشر لصعوبات التعلم وهذا القصور

يتضمن بعديين أساسين هما التعرف على الحروف الهجائية الوعى الصوتى، ويتم تقديم هذه الأنشطة بهدف الحد من هذا القصور خلال فترة زمنية محددة، وعدد معين من الجلسات، ومن ثم تحد من الآثار المترتبة على هذا القصور ومن تعرض مثل هؤلاء الأطفال لصعوبات التعلم اللاحقة فيما بعد.

أهمية البرنامج والحاجة إليه :

من خلال الدراسة النظرية والإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة تبين أن صعوبات التعلم تنتشر لدى قطاع كبير من التلاميذ، وأن لها آثار سلبية تنعكس على شخصية الطفل ككل، وأكدت الدراسات أن التدخل المبكر يؤدى إلى نتائج إيجابية، ويحد من الآثار المترتبة على هذه الصعوبات، وأن أفضل التدخل هو التدخل منذ ظهور المؤشرات الأولى لهذه الصعوبات، ونظراً لأن صعوبات القراءة كما أكدت الدراسات هى أكثر صعوبات التعلم انتشاراً وأكثرها تأثيراً على ظهور الصعوبات الأخرى فإنها بالضرورة تستدعى التدخل المبكر، وهناك العديد من الدراسات التى أكدت أن التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى من المهارات التى تؤثر على اكتساب مهارات القراءة وان القصور فيها يؤدى إلى صعوبات تعلم لاحقة، وبالتالى فإنه من الضرورى الاهتمام بإعداد البرامج المختلفة التى تهدف إلى تنمية هاتين المهارتين باعتبارهما مؤشران لصعوبات التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسات العربية تفتقر نوعاً ما إلى مثل هذه البرامج (على حد علم الباحثة) وأن هناك ندرة فى الدراسات التى اهتمت بإعداد مثل هذه البرامج بينما هناك العديد من الدراسات الأجنبية التى اهتمت بإعداد هذه البرامج وتطبيقها، ولذلك تسعى هذا الدراسة إلى إعداد برنامج للحد من قصور الأطفال فى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باعتبارهما مؤشران لصعوبات التعلم، وبعدى القصور اللغوى فى الدراسة الحالية والتحقق من فعالية هذا البرنامج.

التخطيط العام للبرنامج :

مرت عملية تخطيط وإعداد البرنامج بعدد من الخطوات يمكن أن نلخصها فيما يلى:

أولاً: تحديد أهداف البرنامج: وتتمثل فى:

(أ) **الهدف العام**: هو الحد من القصور اللغوى باعتباره مؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة المتمثل فى: **التعرف على الحروف الهجائية** والتى يقصد بها: قدرة الطفل على التعرف على

أشكال الحروف الهجائية والتميز بينها، ومعرفة الصوت الخاص بكل حرف، والمواضع المختلفة للحرف فى الكلمات، **والوعى الصوتى أو الفونولوجى** والذى يقصد به: قدرة الطفل على تجزئة الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات وضمها مرة أخرى مع حذف وإبدال الأصوات لإنتاج كلمات جديدة.

(ب) الأهداف الخاصة للبرنامج:

وتتمثل فى أن يتمكن الطفل من:

١- التعرف على أشكال الحروف الهجائية والكلمات التى تبدأ بهذه الحروف.
٢- إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف الهجائية.
٣- تصنيف الحروف وفقاً لشكلها.
٤- تشكيل الحروف الهجائية من خامات البيئة .
٥- إحضار الحرف الصحيح إذا طلب منه ذلك.
٦- الربط بين الصورة والكلمات الدالة عليها والحروف المكونة لها.
٧- تسميه الأشياء التى تبدأ بحرف أو صوت معين.
٨- إعادة ترتيب الحروف فى الكلمات لتكوين كلمات جديدة.
٩- إدراك السجع فى الكلمات.
١٠- معرفة الكلمات المنغمة والتى تشترك فى نفس الصوت فى بداية الكلمات.
١١- معرفة الكلمات المنغمة والتى تشترك فى نفس الصوت فى وسط الكلمات.
١٢- معرفة الكلمات المنغمة والتى تشترك فى نفس الصوت فى نهاية الكلمات.
١٣- التمييز بين الحروف الهجائية صوتياً.
١٤- تجزئة الجمل إلى الكلمات وضمها.
١٥- تجزئة المقطع إلى أصوات وضمها.
١٦- التعرف على أصوات الحروف فى مواضع مختلفة للكلمة.
١٧- معرفة عدد أصوات الكلمات.
١٨- حذف وإضافة واستبدال الأصوات لإنتاج كلمات جديدة.

الأسس التى يقوم عليها البرنامج:

أن إعداد البرنامج يقوم على أسس عامة لابد من الاعتماد عليها سواء كانت أسس نفسية أو تربوية تعليمية أو فلسفية.

وتعتبر مراعاه خصائص النمو لأى مرحلة دراسية أساساً رئيسياً فى بناء أى برنامج تعليمى لذلك يجب أن يراعى البرنامج حاجات النمو ومتطلباته ويعمل على إشباعها.

(نجوى الصاوى: ٢٠٠١، ١٢٨، ١٢٩)

وهذا ما تم مراعاته فى هذا البرنامج، حيث تم اختيار عينة من أطفال الصف الثانى بالروضة، وتم تطبيق البرنامج فى الترم الثانى من العام الدراسى حيث ان خصائص الأطفال فى هذا الوقت من الناحية العقلية واللغوية يمكنه من التعرف على الحروف الهجائية والوعى بالأصوات وهذا وفقاً لما أقرته الدراسات والبحوث السابقة والتى سبق عرضها فى الفصل الثالث، وإذا ما أخفق الطفل فى اكتساب هذه المهارات فانه قياساً مع أقرانه العاديين يعتبر طفل غير عادى.

كما روعى عند إعداد البرنامج خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى سبق أن تم عرضها فى الإطار النظرى، حيث ثم التركيز على الأنشطة التى يكون الطفل فيها له دور إيجابى ومشارك فيها هذه بالإضافة إلى أن معظم الأنشطة المقدمة تكون على شكل ألعاب يحبها الطفل ويقبل عليها، وتجذب انتباهه لفترة طويلة، بالإضافة إلى أنشطة القصص والمسرح والتى تعتبر من أفضل الأساليب التى يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال، وذلك ما تم ملاحظته خلال التجربة العلمية أثناء تطبيق البرنامج، هذا بالإضافة إلى أنه تم تصميم البرنامج فى إطار مجموعة من المبادئ والأسس التى ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين والتى يرى عادل عبد الله أنه يمكن تلخصيها فى:

١- تقديم أنشطة مألوفة ومن واقع البيئة.
٢- أن تكون لهذه الأنشطة نهايات واضحة.
٣- أن تنبع من تلك الألعاب التى يفضلها هؤلاء الأطفال.
٤- أن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم فى حينه.
٥- أن يتم تصحيح الأخطاء أول بأول.

٦- أن يكون النشاط فى متناولهم سواء تطلب مهارات حركية كبيرة أو دقيقة.

٧- تشجيع الأطفال على القيام بالمهام المطلوبة وبشكل تدريجى.

(عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ٣٥٠-٣٥١)

العرض على المحكمين:

قامت الباحثة بعد صياغة جلسات البرنامج بعرضها على مجموعة من أستاذة ومدرسين التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس ورياض الأطفال (ملحق ٥) وذلك لمعرفة آرائهم بهدف التحقق من:

- مدى ملاءمة محتوى الجلسات لأهداف الدراسة.
- مدى ملاءمة الأهداف لخصائص أطفال الروضه.
- مدى ملاءمة الأنشطة لتحقيق أهداف الجلسات ولطبيعة أطفال الروضة.
- مدى ملاءمة الفنيات والأدوات المستخدمة لأنشطة البرنامج .
- مدى ملاءمة الزمن لكل جلسة.

وقامت الباحثة بحساب التقدير الكمى لجلسات البرنامج وأبقت على الجلسات التى لا تقل نسبة الاتفاق فيها عن ٩٠٪.

خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبى:

استفادت الباحثة من الدراسة النظرية، والدراسات السابقة والبرامج التى اهتمت تنمية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى فى إعداد محتوى هذا البرنامج وتحديد أنشطتة وفنياته والأدوات والوسائل المستخدمة فيه، وتم إعداد هذا المحتوى على النحو التالى:

محتوى البرنامج:

البرنامج التدريبى والذى تم تطبيقة على أطفال الصف الثانى بالروضة أعضاء المجموعة التجريبية، احتوى على مجموعة من الأنشطة القصصية والمسرحية، والأنشطة الغنائية الحركية، وألعاب الفك والتركيب، والأنشطة الفنية، والتشكيل بخامات البيئة، وأنشطة باستخدام اللوحات والبطاقات، والحاسب الألى، وهذه الأنشطة فى شكلها أنشطة ترفيهية تجذب انتباه الأطفال بما تحتويه من تشويق وإثارة، ومما تضمنته من وسائل وما تتيحه للأطفال من فرص للمشاركة واللعب ولكنها فى مضمونها موجه لتنمية بعدين أساسيين هما: التعرف على الحروف الهجائية، والوعى

الصوتى وهما بعدى القصور اللغوى، وقد تم تقسيم هذا البرنامج إلى ثلاث مراحل تضم كل منها عدداً من الجلسات وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف التى تسهم فى تحقيق الهدف العام للبرنامج وهى:

١- **مرحلة تمهيدية**: وتضم الجلسات من (١-٥) وتهدف إلى إشاعة روح المودة والألفة بين الباحثة والأطفال من جهة وبين الأطفال وبعضهم البعض من جهة أخرى هذا بالإضافة إلى تهيئة الأطفال للبرنامج. وقد تم التعارف فى الجلسة الأولى، أما الجلسات الأخرى فقد تم فيها عرض مجموعة من القصص والأغانى والأنشطة التى تشعر الأطفال بقيمة القراءة وأهمية تعلم الحروف وذلك بمثابة تهيئة نفسية والمساعدة على تقوية الحافز لتلقى أنشطة البرنامج مع الاهتمام بالتوجيه اللفظى والتكرار ونمذجه السلوك المطلوب.

٢- **المرحلة التدريبية**: وتضم الجلسات من (٦ – ٦٣) وتهدف هذه المرحلة إلى تدريب الأطفال على أنشطة مختلفة وذلك لتنمية قدرة الأطفال على التعرف على الحروف الهجائية، وتنمية الوعى الصوتى لديهم، وكان الجزء الأول من هذه المرحلة يقدم أنشطة لتنمية قدرة الأطفال على التعرف على الحروف الهجائية، فقد تم عرض الحروف الهجائية على شكل سلسلة قصصية يتم عرض مجموعة من الحروف فى كل جلسة تبين من خلالها أشكال هذه الحروف والكلمات التى تبدأ بها ثم يتم مسرحة هذه القصة فى الجلسة التالية باستخدام ماسكات عليها هذه الحروف، مما يؤكد لدى الأطفال أشكال هذه الحروف ثم تم تقديم نشاط فنى مثل التشكيل بالطين الصلصال أو بخامات البيئة أو عن طريق لعبة حركية حتى يستطيع الطفل من التعرف على هذه الحروف، هذا بالإضافة إلى أنشطة الفك والتركيب التى تستخدم اللوحات والبطاقات للتعرف على الحروف والكلمات الأنشطة التى تساعد على تصنيف الحروف المتشابهة وإدراك التشابه وللاختلاف بين الحروف الهجائية، أما الجزء الثانى من هذه المرحلة فهدف إلى تنمية الوعى الصوتى لدى الأطفال حيث تم عرض العديد من الأنشطة الفنية والحركية والغنائية وألعاب الفك والتركيب التى تساعد الطفل على تجزئة الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع،

والمقاطع إلى أصوات، وضمها مرة أخرى، بالإضافة إلى أنشطة تساعد الأطفال على إدراك السجع والأصوات المشتركة سواء فى أول الكلمات أو فى منتصفها، وأنشطة استخدمت لوحة الحروف التى يمكن من خلالها تعليم الأطفال عد الأصوات أو حذف أو إضافة أو استبدال الأصوات.

٣- **مرحلة إعادة التدريب:** وتضم الجلسات من (٦٤ — ٧٠) وتحتوى على مجموعة من الأنشطة المختلفة الحركية والمسرحية، وألعاب الفك والتركيب وغيرها من الأنشطة التى يتم تدريب الأطفال عليها بهدف إعادة التدريب على ما تم تدريب الأطفال عليها وما تم اكتسابه من مهارات أثناء تطبيق البرنامج وذلك بهدف بقاء أثر البرنامج.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

- المناقشة
- التوجية اللفظى.
- النمذجة
- السيكودراما.
- التدعيم

الأدوات والوسائل المستخدمة.

استخدمت الباحثة أدوات مختلفة وذلك وفقاً لطبيعة الأنشطة المقدمة ومن هذه الأدوات:

١- مجموعة من الماسكات للحروف الهجائية والأصوات الخاصة بها.

٢- مجموعة من الماسكات للحيوانات والفاكهة والخضروات.

٣- بطاقات للحروف وبطاقات لأصوات الحروف.

٤- لوحات وبرية ومغناطيسية وكهربية.

٥- عرائس قضيب وعرائس قفازيه.

٦- بازل وطين صلصال وخامات من البيئة مثل الحبوب.

٧- لوحة عد الأصوات.

٨- لوحة حذف واستبدال الأصوات.

٩- بعض الأدوات الموسيقية مثل الجلاجل والكاستينت والطبلة.

١٠- الكمبيوتر واسطوانات عليها أنشطة خاصة بالبرنامج.

١١- حوض به الحروف وسناره وغيرها من الأدوات.

مدة البرنامج:

تم تدريب الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبى على مدى ترم كامل وهو الفصل الثانى للعام الدراسى ٢٠٠٦م / ٢٠٠٧م حيث يتكون البرنامج من (٧٠) جلسة بواقع اربع جلسات اسبوعياً تتراوح مدة الجلسة من (٣٠-٤٥) دقيقة حسب محتوى الجلسة.

مكان تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج فى روضة الرعاية المتكاملة بمدينة الزقازيق، وقد تم تطبيق جلسات البرنامج كل جلسة وفقاً للمكان المناسب لها فقد تم تطبيق بعض الجلسات فى حجرة النشاط وهى حجرة خالية من الأطفال بها تليفزيون وكراسى، ووسائل تعليمية وألعاب، كما تم تطبيق بعض الجلسات فى حديقة الروضه وبعض الجلسات فى الحجرة الخاصة بالكمبيوتر وتم عادة تنظيم البيئة أو المكان الذى سوف تطبق فيها الجلسة وتجهيز الأدوات ووضعها فى المكان المناسب.

تقويم البرنامج:

بعد الانتهاء من كل جلسة يتم تقييم هذه الجلسة حتى يمكننا الإنتقال إلى الجلسة التالية حيث أن معظم أنشطة وجلسات البرنامج تسير وفق تسلسل معين، وفى نهاية البرنامج تم تقييم البرنامج ككل حيث تم قياس مستوى القصور اللغوى المتمثل فى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باستخدام مقياس هاتين المهارتين من بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم .**(إعداد/ عادل عبد الله ، ٢٠٠٥-د)**

والاستفادة من نتائج هذا التقويم فى التحقق من مدى فعالية البرنامج وذلك بمقارنه بالقياس القبلى الذى تم قبل تقديم البرنامج وللتأكد من مدى استمرار هذه الفاعلية يتم عمل قياس تتبعى بعد مرور شهرين تقريباً من انتهاء البرنامج.

رابعاً: خطوات الدراسة:

اتبعت الباحثة عند إجرائها لهذه الدراسة عدداً من الخطوات والإجراءات وذلك على النحو التالى:

١- تحديد الأدوات المستخدمة والتأكد من صلاحيتها.

٢- تطبيق اختبار المسح النيورولوجى على الأطفال لتحديد عينة الدراسة.

٣- قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية، واستبعاد الأطفال الذين لديهم قصور فى المهارات قبل الأكاديمية الأخرى المتمثلة فى التعرف على الأرقام، والتعرف على الألوان، والتعرف على الأشكال.

٤- تحديد عينة الأطفال من أولئك الأطفال الذين لديهم قصور نيرولوجى ولديهم قصور لغوى متمثل فى قصور مهارتى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى.

٥- تقسيم الأطفال إلى مجموعتين وإجراء التكافؤ بينهما من حيث مستوى الذكاء، والمستوى الأجتماعى الإقتصادى الثقافى للأسرة والمسح النيرولوجى، والقصور اللغوى ببعديه للتعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى.

٦- إعداد الأدوات والخامات الخاصة بالبرنامج والتأكد من صلاحيتها.

٧- إجراء القياس القبلى للقصور اللغوى التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى باعتباره مؤشرا لصعوبات التعلم للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٨- تطبيق البرنامج التدريبى على المجموعة التجريبية.

٩- إجراء القياس البعدى للقصور اللغوى ببعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

١٠- إجراء القياس التتبعى للقصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لأعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

١١- جدولة الدرجات وتحليل البيانات وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة.

١٢- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٣- صياغة توصيات الدراسة فى ضوء ما توصلت إليه النتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لاستخدام نتائج الدراسة.

- اختبار مان – وتينى **Mann wtieny (u)** .
- اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon**.
- قيمة **Z**.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى وتفسيرها .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها .

ملخص نتائج الدراسة.

في إطار التحقق مـن فعاليـة برنـامج تـدريبى للحـد مـن القصـور اللغـوى باعتبـاره مؤشـراً لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ببعديه (التعرف على الحـروف الهجائيـة، والـوعى الصـوتى) يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة الحالية التى تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائى لهذه النتائج ومناقشتها، وتفسيرها فى ضوء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظرى.

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على إنـه ((**توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطى رتـب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصـور اللغـوى ببعديـه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية**)).

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطى رتب المجمـوعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى وكانت النتائج كما فى جدول (٦):

جدول (٦)

دلالة الفروق فى القياس البعدى بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى القصور اللغوى وبعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتنى	ويلكوكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعرف على الحروف الهجائية	تجريبية	٧	١٦,٢٨	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٥-	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,١٤	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
الوعى الصوتى	تجريبية	٧	١٥,٤٣	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٦-	٠,٠١
	ضابطة	٧	٢,٨٦	٤,٠٠	٢٨,٠٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	٧	٣١,٧١	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٤-	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٤,٠٠	٢٨,٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصـائياً عنـد مسـتوى (٠,٠١) بـين متوسـطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصـور اللغـوى ببعديـه التعـرف علـى الحـروف الهجائيـة، والـوعى الصـوتى والدرجـة الكليـة، وأن هـذه الفـروق لصـالح المجموعة ذات متوسط الدرجات الأكبر، وهى المجموعة التجريبية وهو الأمـر الـذى يحقـق صـحة هذا الفرض.

تفسير نتائج الفرض الأول:

توصلت نتائج الفرض الأول إلى أن هناك فروقاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى بعد تطبيق البرنامج، ونظراً لأنه تم التأكد من تكافؤ المجموعتين فى العمر الزمنى، ومستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للأسرة، ومستوى القصور اللغوى، فإن هذه الفروق تعود بالضرورة إلى البرنامج التدريبى الذى تلقته المجموعة التجريبية بما يشتمل عليه من أنشطة وألعاب تعمل على جذب انتباه الأطفال لفتره أطول، وتجعلهم يدركون أشكال الحروف ويميزون بينها، وكذلك التعرف على أصوات هذه الحروف، ومواضعها المختلفة فى الكلمات عن طريق الألعاب الحركية، وألعاب الفك والتركيب، والأنشطة القصصية والمسرحية وغيرها من الأنشطة التى تضمنها البرنامج والتى تم إعدادها وتنفيذها بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة وطبيعتها الخاصة والتى ركزت على تنمية قدرة الأطفال على مهارة التعرف على الحروف الهجائية، ومهارة الوعى الصوتى وهذا بدوره أدى إلى الحد من القصور اللغوى لهؤلاء الأطفال، بينما أطفال المجموعة الضابطة لم تتلقى هذه الأنشطة وهذا ما أدى إلى وجود هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥)، ودراسة **رحاب صالح** (٢٠٠٢) ودراسة **ديكسيتسون وآخرون Dickinsonid et al.,** (٢٠٠٤) ودراسة **كربي وآخرون Kirby, R. et al.,** (٢٠٠٣)، ودراسة **كيلدسين وآخرون Kieldsen, A.** (٢٠٠٣) ودراسة **فيلبس Phelps, K.** (٢٠٠٣) وغيرها من الدراسات.

ثانياً: نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على إنه ((**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح القياس البعدى**)).

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية وكانت النتائج كما فى جدول (٧):

جدول (٧)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية فى أبعاد مقياس القصور اللغوى وبعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى

بيانات إحصائية / المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعرف على الحروف الهجائية	سالبة	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٤٣–	٠,٠١
	موجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الوعى الصوتى	سالبة	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٩–	٠,٠١
	موجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الدرجة الكلية	سالبة	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٨–	٠,٠١
	موجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه (التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى)،وأن هذه الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يحقق صحة هذا الفرض.

تفسير نتائج الفرض الثانى:

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى لمستوى القصور اللغوى وبعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى، وترى الباحثة أن هذا التحسن الذى حدث لهؤلاء الأطفال يرجع إلى التدريب على أنشطة ومهام البرنامج التدريبى، وهذه النتائج تؤكد نتائج الفرض الأول، فهؤلاء الأطفال يحتاجون لمثل هذه الأنشطة غير التقليدية والتى تقدم فى قالب ترفيهى، فقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أن المسرح والقصص من أفضل الفنيات والأنشطة التى يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال، فقد كانت استجاباتهم أفضل أثناء القيام بتمثيل قصص الحروف الهجائية، كما أن استخدام الماسكات الخاصة بها كان يجعلهم أكثر تركيزاً، وكذلك الأنشطة التى يقوم بها الأطفال بأنفسهم مثل ألعاب التشكيل بخامات البيئة وألعاب الطين الصلصال، فهذه الأنشطة يستطيع الطفل التركيز فيها لمدة أطول، ويهتم جداً بما يقوم بتشكيله وما يحصل عليه فى

النهاية، وكذلك ألعاب الفك والتركيب وغيرها من الألعاب التى تم التدريب عليها أثناء البرنامج فتلقى هؤلاء الأطفال لمثل هذه الأنشطة يؤدى بدوره إلى تنمية مهاراتهم قبل الأكاديمية والحد من قصورهم اللغوى، ويؤكد **هلالاهان وآخرون .Hallahan et al** أن تقديم برنامج للتدخل المبكر يتم خلاله تدريب الأطفال على إدراك الأصوات المختلفة للحروف الهجائية يؤدى إلى تنمية مستوى الوعى الصوتى لهؤلاء الأطفال ويساعدهم على اكتساب العديد من المفردات والتعبيرات والتراكيب اللغوية، وهو ما يكون من شأنه أن يعمل على تحسين وتنمية مستوى نمو الأطفال اللغوى ومستوى أدائهم اللغوى بشكل عام (**هلالاهان وآخرون .Hallahan et al: ٢٠٠٧، ١٤٤**).

وهذا وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥-ب)، ودراسة **سيجرس .Segers, E** (٢٠٠٥)، ودراسة **ماير سوليفان .Meier, J. Sallivan, K** (٢٠٠٤)، ودراسة **ويب وآخرون .Webb, M. et al** (٢٠٠٤)، ودراسة **روز وآخرون .Rothe, E. et al** (٢٠٠٤)، ودراسة **كيلدسبين وآخرون .Kieldsen, A. et al** (٢٠٠٣)، ودراسة **فيليبس .Phelps, K** (٢٠٠٣)، ودراسة **كنتوفاتى .Centofanti, M** (٢٠٠٢) وغيرها من الدراسات.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على إنه **((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى)).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لأفراد المجموعة الضابطة وكانت النتائج كما فى جدول (٨):

جدول (٨)

دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى أبعاد مقياس القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى

بيانات إحصائية / المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعرف على الحروف الهجائية	سالبة	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٠–	٠,٠٥
	موجبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	تساوى	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
الوعى الصوتى	سالبة	–	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠–	غير دالة
	موجبة	١	١,٠٠	١٠,٠٠		
	تساوى	٦	٢,٥٠	١٥,٠٠		
الدرجة الكلية	سالبة	–	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٨٩–	غير دالة
	موجبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	تساوى	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى فى مهارة الوعى الصوتى والدرجة الكلية بينما توجد فروق دالة إحصائياً فى مهارة التعرف على الحروف الهجائية بين القياسين القبلى والبعدى.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

يمكن تفسير تلك النتائج بأن أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقوا التدريب بالطرق العادية التقليدية قد تمكنوا من التعرف على الحروف الهجائية كحروف منفصلة والتمييز بينها، ولذلك جاءت الفروق دالة إحصائياً فى هذه المهارة ولكنهم لم يستطيعوا تفعيل هذه المعرفة فالغرض الأساسى من التعرف على الحروف الهجائية هو الإعداد لعملية القراءة والكتابة، وهذا يقتضى بالضرورة الوعى الصوتى بتلك الحروف فعملية القراءة تتطلب معرفة الحروف الهجائية بشكل منفصل ثم التدريب على قراءتها فى الكلمات لتكوين الجمل، وبالتالى فإن معرفة الحروف فقط

تكون دون جدوى إذا لم يتم تفعيلها كإعداد لعملية القراءة فيما بعد، ولذلك جاء تعليم الأطفال الحروف الهجائية أولاً ضمن جلسات البرنامج كمرحلة أولى، وهذا ما أكدته دراسة **فورمان وآخرون Forrman, R. et al.,** (٢٠٠٤) حيث توصلت إلى أن التعرف على الحروف الهجائية بدون التدريب على الإدراك الصوتى لم يكن فعالاً بينما التدريب الفعال للإدراك الصوتى مع الحروف الهجائية أظهر قدرة الأطفال على القراءة فيما بعد وأكدت ذلك أيضاً دراسة **مان وفوى mann, A. & Foy, G.** (٢٠٠٣) ثم بعد ذلك التدريب على الوعى الصوتى الذى يعتبر المرحلة الثانية والأساسية التى تسبق عملية القراءة ولكن التدريب بالطرق التقليدية لهؤلاء الأطفال على الوعى الصوتى لم يكن فعالاً، فقد جاءت نتائج الدراسة بأنه ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى لمهارة الوعى الصوتى، وكذلك للدرجة الكلية للمهارتين معاً، وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات التى اهتمت بالتدريب على الوعى الصوتى واستخدمت مجموعتين تجريبية وضابطة ومن هذه الدراسات دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥-ب)، ودراسة **كربى وآخرون Kirby R. et al.,** (٢٠٠٣)، ودراسة **كيلدسين وآخرون Kiekdsen, A. et al.,** (٢٠٠٣) ودراسة **فيلبس Phelps, K.** (٢٠٠٣) وغيرها من الدراسات.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على إنه **((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى)).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية وكانت النتائج كما فى جدول (٩):

جدول (٩)

دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى أبعاد مقياس القصور اللغوى وبعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى

بيانات إحصائية / المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعرف على الحروف الهجائية	سالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	١,٠٠-	غير دالة
	موجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
	تساوى	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
الوعى الصوتى	سالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠	غير دالة
	موجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	تساوى	٥	٢,٥٠	١٢,٥٠		
الدرجة الكلية	سالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	١,٠٠-	غير دالة
	موجبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	تساوى	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية ، والوعى الصوتى، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

تفسير نتائج الفرض الرابع:

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية ، ويرجع تفسير ذلك إلى استمرار فعالية البرنامج وتأثيره بصورة إيجابية على هؤلاء الأطفال عينة الدراسة حيث تم مراعاة خصائصهم وقدراتهم أثناء إعداد البرنامج وتنفيذه حتى يمكن أن يحقق الهدف منه ، كما أن التدريب الجيد على المهارات قبل الأكاديمية التى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة بما فيها التعرف على الحروف الهجائية ، والوعى الصوتى بعدى القصور اللغوى متغير الدراسة الحالية يمتد تأثيره على الطفل إلى المرحلة الابتدائية ويؤثر إيجابياً على تعلم القراءة، وهذا ما أكدته دراسة **عادل عبد الله** (٢٠٠٥-ب).

حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الحد من قصور المهارات قبل الأكاديمية والتى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة يؤدى إلى تحسن مستواهم واستعدادهم لتعلم القراءة عند الالتحاق بالمرحلة الابتدائية هذا بالإضافة إلى أنه يقلل من الآثار السلبية المترتبة على تعرض هؤلاء الأطفال لصعوبات تعلم لاحقة أى تأثير البرنامج لا يمتد لشهرين فقط بل أنه يمتد لسنوات، وهناك العديد من الدراسات التى تتفق مع نتائج هذه الدراسة ومنها دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥-ب)، ودراسة رحاب صالح (٢٠٠٢) ودراسة مان وفوى .Man, A. & Foy, G (٢٠٠٣) وغيرها من الدراسات.

ملخص نتائج الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية.

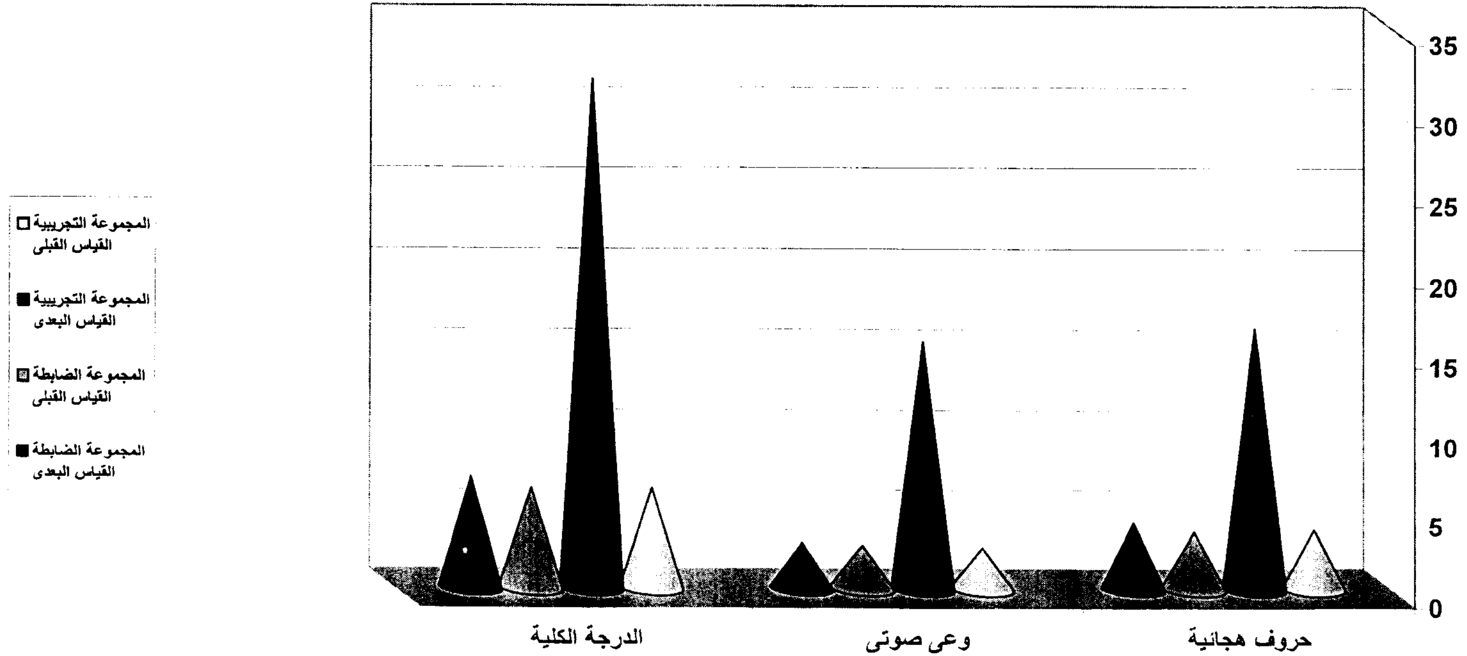
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح القياس البعدى.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ككل ومهارة الوعى الصوتى بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات امجموعة الضابطة للقياسين القبلى والبعدى لمهارة التعرف على الحروف الهجائية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى.

ويمكن توضيح هذه النتائج بيانياً كما يلى:

شكل ( ) يوضح التمثيل البيانى للمتوسط الحسابى للقياسين القبلى والبعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد مقياس الحروف الهجائية والوعى الصوتى والدرجة الكلية



الفصل السادس
خاتمة الدراسة

* ملخص الدراسة باللغة العربية.
* توصيات الدراسة.
* بحوث مقترحة.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم واحدة من فئات التربية الخاصة ومجال من المجالات الهامة فى الوقت الحاضر الذى أهتم به علماء النفس والتربية والمربين، وتكمن مشكلة صعوبات التعلم فى انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال، وما لهذه الصعوبات من آثار سلبية، وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، كما تشير الدراسات والبحوث التى اهتمت بالكشف المبكر عن ذوى هذه الصعوبات إلى أن قابلية هذه الفئة لإحراز أى تقدم أو نجاح تربوى يتضاءل بإطراد مع تأخر الكشف عنهم لذلك فإن التدخل من بداية ظهور الأعراض الأولى يكون أكثر جدوى، ونظراً لأن اللغة هى وسيلة اتصال الطفل بالعالم المحيط به، وأن القصور فيها يؤثر على جميع مهارات الطفل وكافة جوانبه، كما أن هناك مؤشرات لصعوبات التعلم عند أطفال الروضة كشفت عنها نتائج الدراسات تتمثل فى الوعى الصوتى، والتعرف على الحروف الهجائية، والتعرف على الألوان، والتعرف على الأرقام، والتعرف على الأشكال، وكذلك فقد اهتمت هذه الدراسة بإعداد برنامج للحد من قصور مهارتى التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى باعتبارهما بعدى القصور اللغوى فى هذه الدراسة والتحقق من فعاليته.

مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات مجموعتى الأطفال الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى للقصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى للقصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى للقصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للقصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد أهم جوانب القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

٢- إعداد برنامج للحد من القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة والتحقق من فعاليته.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فى أهمية الموضوع الذى تتصدى له حيث تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبى للحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وهذا ينطوى على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

فمن الناحية النظرية: التعرف على الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم والخصائص المختلفة لهم والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم والأسباب التى تؤدى إلى هذه الصعوبات بالإضافة إلى التعرف على الدراسات السابقة التى أجريت فى هذا المجال، وفى ضوء ذلك يتم إعداد برامج للحد من قصور هؤلاء الأطفال فى الجوانب المختلفة وخاصتاً الناحية اللغوية، وهذا يسرى المكتبة العربية حيث أن صعوبات التعلم لها آثار سلبية وينتج عنها مشكلات عديدة قد يترتب عليها تسرب التلاميذ من المدارس أو عدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع هذا بالإضافة إلى انتشار هذه الصعوبات لدى قطاع كبير من التلاميذ، كما أن علاج صعوبات التعلم مبكراً يؤدى إلى نتائج أفضل

ويحد من هذه الصعوبات وخاصة إذا بدأ العلاج منذ ظهور المؤشرات فى مرحلة رياض الأطفال وما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة فى تشكيل شخصية الأطفال.

ومن الناحية التطبيقية: أن يستفيد القائمين على تعليم الأطفال فى الروضات وأولياء الأمور فى التعرف على الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم والاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تقديم برنامج تدريبى لهم يحد من قصورهم اللغوى لدى عينة تشبه عينة الدراسة.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح القياس البعدى

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٤) طفلاً من الذكور والإناث من أطفال الصف الثانى (Kg-II) بروضات الرعاية المتكاملة وعمر الفاروق، وروضة اللغات التجريبية بمدينة الزقازيق محافظة الشرقية مقسمه إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمنى، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة، ومستوى القصور اللغوى ببعدية، التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى.

أدوات الدراسة:

- اختبار رسم رجل لجودانف هاريس **Good Enough Harris**.
- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة (إعداد/ **محمد بيومى**، ٢٠٠٠).
- بطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة (إعداد: **عادل عبد الله: ٢٠٠٥-د**).
- البرنامج التدريبى (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية:

- اختبار مان – وتينى **Mann witeny (u)** .
- اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon**.
- قيمة **Z**.

نتائج الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى لصالح القياس البعدى.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ككل ومهارة الوعى الصوتى بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات امجموعة الضابطة للقياسين القبلى والبعدى لمهارة التعرف على الحروف الهجائية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية، والوعى الصوتى.

توصيات الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية فتوصى الباحثة بما يلى:

- ضرورة الاهتمام بإعداد برامج تحد من قصور المهارات قبل الأكاديمية الأخرى باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة .
- إكساب الأطفال المهارات قبل الأكاديمية وتقديمها فى قالب ترفيهى يساعد على إقبال الأطفال عليها ومحاولة استيعابهم لها.
- التركيز على أنشطة مبتكرة وغير تقليدية تثير انتباه هؤلاء الأطفال وتساعدهم على التركيز لفترات أطول.
- إن تشتق الأنشطة والمهام التى يقوم بها الأطفال من الأشياء التى يحبها الأطفال ويقبلون عليها.
- إعداد برامج باستخدام الكمبيوتر للحد من قصور الأطفال فى المهارات قبل الأكاديمية باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة وكذلك الاهتمام بالأنشطة القصصية والمسرحية التى يمكن من خلالها إكساب هؤلاء الأطفال العديد من المهارات والمفاهيم.
- ضرورة التعرف على خصائص هؤلاء الأطفال جيداً ومراعاة هذه الخصائص أثناء إعداد البرامج وتنفيذها.
- تدريب المعلمات على اكتشاف الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.

البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج للحد من قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة (التعرف على الأرقام – الألوان – الأشكال).
- فعالية برنامج قصصى فى الحد من قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم.
- فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر فى الحد من قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم.
- فعالية برنامج إرشادى لوالدى أطفال الروضة ذوى مؤشرات صعوبات التعلم فى الحد من قصورها.
- خصائص أطفال الروضة ذوى مؤشرات صعوبات التعلم (دراسة وصفية).
- فعالية برنامج فى الحد من المشكلات السلوكية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج لحل المشكلات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

المراجع

المراجــع

أولاً : المراجع العربية :

١- أحمد أحمد عواد (١٩٩٤): التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، **المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة** بجامعة عين شمس، ٢٦-٢٩/٣.

٢- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٢): مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، العدد (١٥).

٣- أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢): **مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٤- إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥): التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، **مؤتمر التربية الخاصة العربي، الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد** ٢٦-٢٧/٤.

٥- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣-أ): **صعوبات التعلم. تاريخها . مفهومها. تشخيصها. علاجها**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣-ب): **سيكولوجية اللغة والطفل**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٢): **فاعلية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٨- الن وهيج (١٩٩٨م): **صعوبات القراءة (منظور لغوى تطورى)**: ترجمة: حمدان نصر وشفيق علاونة، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة.

٩- أليسون أليوت (١٩٩٨): **التطور اللغوى عند الأطفال**، ترجمة الصهبى على بلحوق وبشير محمد الشادش، إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا، طرابلس.

١٠- أمانى عبد الفتاح على، هالة فاروق أحمد (٢٠٠٦): **تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة (مهارات الحديث والطلاقة والاستماع)**، القاهرة، دار الفكر العربى.

١١- أنسى محمد أحمد قاسم (٢٠٠٢): **اللغة والتواصل لدى الطفل**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

١٢- أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٢): صعوبات التعلم. المشكلة. الأعراض والخصائص، **مجلة علم النفس**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٦٣) يولية، أغسطس، سبتمبر.

١٣- أورين أدمان (٢٠٠١): **الفنون والإنسان، مقدمة موجزة لعلم الجمال**، ترجمة مصطفى حبيب، القاهرة، مكتبة الأسرة.

١٤- آيات عبد المجيد مصطفى (٢٠٠٣): برنامج تدريبى مقترح وتأثيره على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع مستوى التحصيل لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد ١٣، العدد ٤١، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية.

١٥- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠): فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، **المؤتمر العلمى السنوى طفل الروضة تربية ورعاية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرون**، ٢-٤ إبريل.

١٦- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٥): **صعوبات التعلم**، القاهرة، دار حورس للطباعة والنشر.

١٧- تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٨- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠١): **تعلم المفاهيم اللغوية والبدنية لدى الأطفال**، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٩- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠٣): **تربية الأطفال ذوى الحاجات الخاصة**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٠- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨): **التدريس والتعلم**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢١- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤): **خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٢- جمال الخطيب ومنى الحديدى (١٩٩٨): **التدخل المبكر (مقدمة فى التربية الخاصة فى الطفولة المبكرة)**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣- جمال عطية خليل (٢٠٠٢): مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (فى ضوء تقديرات المعلمين)، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، العدد (٤٧) سبتمبر.

٢٤- جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠): **أساسيات صعوبات التعلم**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٥- حسن شحاتة (١٩٩٥): **أساسيات التدريس الفعال**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٦- حسن شحاتة (٢٠٠٠): **قراءات الطفل**، ط٤، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٧- جيهان على سليمان (١٩٩٤): **اللون كقيمة تعبيرية فى التصوير المعاصر**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٨- خالد عبد الرازق السيد (٢٠٠٣): **اللغة بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٢٩- خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٢): **القدرات العقلية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠- دانيال هلاهان وآخرون (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم**، ترجمة: عادل عبد الله محمد، عمان، دار الفكر العربى.

٣١- دينا حسين الظاهر (٢٠٠٣): الإعاقة فى مرحلة الطفولة، **مجلة خطوة**، العدد (٢١).

٣٢- رحاب صالح محمد برغوث (٢٠٠٢): **برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣٣- رمضان محمد القذافى (١٩٩٧): **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، الإسكندرية، المكتب الجامعى الحديث.

٣٤- زكريا الشربينى (٢٠٠٤): **طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات (تعريب وتشخيص)**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٣٥- زينب محمود شقير (٢٠٠٠): **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين**، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٣٦- سلوى محمد عبد الباقى (٢٠٠٥): **اللعب بين النظرية والتطبيق**، الأزرايطة، مركز الإسكندرية للكتاب.

٣٧- سهير كامل أحمد (١٩٩٩): **سيكولوجية نمو الطفل**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٣٨- سوسن رضوان (٢٠٠٢): نمو اللغة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، **مجلة خطوة**، المجلس العربى للطفولة والتنمية، العدد (١٦).

٣٩- صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤): المخ الكوكبى، إذ يصبح الحلم علماً، **مجلة العربى**، وزارة الإعلام، الكويت، العدد ٥٤٨، يوليو.

٤٠- صفاء يوسف الأعسر (٢٠٠٣): لماذا يتعثر أطفالنا النابهون فى المدرسة (رؤية فى صعوبات التعلم لدى أطفالنا)، **مجلة خطوة**، القاهرة، المجلس العربى للطفولة والتنمية، العدد (٢١) أكتوبر.

٤١- طلعت فهمى خفاجى (٢٠٠٦): **أدب الطفل فى مواجهة الغزو الثقافى**، القاهرة، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.

٤٢- طاهرة أحمد الطحان (٢٠٠٣): **مهارات الاستعداد للقراءة فى الطفولة المبكرة**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٣- عادل عبد الله (١٩٩٩): **النمو العقلى للطفل** – ط٢، القاهرة، الدار الشرقية.

٤٤- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥-أ): الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية ببنى سويف**، جامعة القاهرة، م١، ع٢.

٤٥- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥-ب): **فاعلية برنامج تدريبى لأطفال الروضة للحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم فى: عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة**، القاهرة، دار الرشاد.

٤٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥-ج): **النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية**، جامعة الكويت، من ٢٠-٢٢ مارس.

٤٧- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥-د): **بطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة**، القاهرة، دار الرشاد.

٤٨- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): **بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوى القصور فى المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم فى: عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة**، القاهرة، دار الرشاد.

٤٩- عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥): قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، **المؤتمر السنوى الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٣١ يناير -٢ فبراير.

٥٠- عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٦): **المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوى القصور للمهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، فى: عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة**، القاهرة، دار الرشاد.

٥١- عادل عبد الله محمد، صافيناز أحمد كمال (٢٠٠٥): قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة، **المؤتمر السنوى الثالث عشر لكلية التربية جامعة حلوان**، ١٣-١٤ مارس.

٥٢- عبد الرحمن النشار وآخرون (٢٠٠١): **التربية الفنية للصف الأول الثانوى العام والثانوى الرياضى**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

٥٣- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٥٤- عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٣): **مقدمة فى التربية الخاصة (سيكولوجية العاديين وتربيتهم)**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٥٥- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٣): **فى الصحة النفسية**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

٥٦- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥): **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٤، القاهرة، دار الفكر العربى.

٥٧- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣): **الصعوبات الخاصة فى التعلم**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٥٨- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩): **اختبار المسح النيورولوجى السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم**، القاهرة، دار النهضة المصرية.

٥٩- عزة خليل (٢٠٠٥): **الأنشطة فى رياض الأطفال**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

٦٠- عزة عبد المنعم رضوان (٢٠٠٤): **السلوك الاستكشافى وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٦١- عزيز سمارة (١٩٩٩): **سيكولوجية الطفولة**، الأردن، دار الفكر العربى.

٦٢- على محمد المليجى (١٩٩٨): **تعبيرات الأطفال البصرية**، ط٢، القاهرة، حورس للطباعة والنشر.

٦٣- عماد أحمد حسن (٢٠٠٠): فعالية برنامج تدريبى مبنى على المعالجة المعرفية المتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة فى علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الأزهرى ذوى صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، المجلد (١٦)، العدد (٢) يوليو.

٦٤- فؤاد البهى السيد (١٩٩٨): **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٦٥- فاتن صلاح عبد الصادق (٢٠٠٣): **القدرات العقلية المعرفية لذوى الاحتياجات الخاصة**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٦- فاروق الروسان (٢٠٠٠): **مقدمة فى الاضطرابات اللغوية**، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٦٧- فاطمة حنفى (١٩٨٣): **الحضانة والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة**، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦٨- فتحى على يونس (٢٠٠١): **تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار**، بنها، مكتبة جيل ٢٠٠٠.

٦٩- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٧٠- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم القاهرة**، دار الفكر العربى.

٧١- فهيم مصطفى (٢٠٠١): **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٧٢- فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٠): **كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٣- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤): سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم القراءة والعاديين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، المجلد (١٤) العدد (٤٢).

٧٤- فيصل محمد خير الرزار (١٩٩١): **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، الرياض، دار الشروق.

٧٥- قحطان أحمد الطاهر (٢٠٠٤): **صعوبات التعلم**، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

٧٦- كريمان بدير وإملى صادق (٢٠٠٣): **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربى.

٧٧- كريمة إمام عثمان (٢٠٠١): **مدى فاعلية برنامج إرشادى للأطفال ذوى صعوبات تعليمية**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٧٨- كيرك وكالفانت (١٩٨٨): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**: ترجمة زيدان أحمد السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

٧٩- لسلى مندل (٢٠٠٤م): **تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى**، ترجمة: سناء حرب ومحمد جميل، العين، دار الكتاب الجامعي.

٨٠- ليلى أحمد كرم الدين (٢٠٠٣): لغة الطفل قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة**، العدد (١)، المجلد (١)، جامعة المنصورة.

٨١- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠): **تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٨٢- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣): **تعليم التفكير في عصر المعلومات**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٨٣- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): **مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء متطالباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٤- مجدى محمد الشحات (١٩٩٩): **تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٨٥- محمد أحمد غنيم وكمال إسماعيل عطيه (١٩٩٦): الفروق الفردية في عمليات الدراسة الدافع المعرفي وقلق الاختبار بين الطلاب العاديين وصعوبات التعلم، **المؤتمر السنوى الثانى لقسم علم النفس التربوى (رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر)**، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ٦-٧ مايو.

٨٦- محمد بيومى خليل (٢٠٠٠): **مقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعي الثقافي المطور للأسرة** في: **محمد بيومى خليل: سيكولوجية العلاقات الأسرية**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٧- محمد رجب فضل الله -أ (١٩٩٩): **الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، القاهرة، عالم الكتب.

٨٨- محمد رجب فضل الله -ب (١٩٩٩): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، عالم الكتب.

٨٩- محمد رضا البغدادى (٢٠٠١م): **الأنشطة الإبداعية للأطفال**، القاهرة، مكتبة الفكر العربى.

٩٠- محمد صالح سمك (١٩٩٨): **فن التدريس للتربية اللغوية**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٩١- محمد عبد المطلب جاد (٢٠٠٣): **صعوبات تعلم اللغة العربية**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٢- محمد على كامل (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٩٣- محمود حسن إسماعيل (٢٠٠٤): **المرجع فى أدب الأطفال**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٩٤- محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣): **التعلم**، القاهرة، مكتبة الآنجلو المصرية.

٩٥- محمود عبد الحليم منسى وعفاف بنت صالح محضر (٢٠٠١): **علم نفس النمو**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٩٦- محمود عبد الحليم منسى، وسيد محمود الطواب (٢٠٠٣): **علم نفس النمو للأطفال**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٧- محمود عوض الله سالم، مجدى الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم**، عمان، دار الفكر.

٩٨- مصطفى محمد كامل (١٩٩٨): علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٩)، القاهرة.

٩٩- مفيد حواشين وزيدان حواشين (٢٠٠٣): **خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٠- منال عمر باكرمان (٢٠٠٤): صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة، **المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة (ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى – الواقع والمستقبل)**، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ٢٤–٢٥ مارس، مجلد (٢).

١٠١- مهدى بن على القرنى (٢٠٠٢): أثر تدريس وحدة مقترحة فى النحو العربى قائمة على الأساليب المعرفية على التشكيل النحوى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية بطنطا**، المجلد (٢)، العدد (٣١)، ديسمبر.

١٠٢- مواهب إبراهيم عياد (بدون سنة): **النشاط التعبيرى لطفل ما قبل المدرسة**، الإسكندرية، دار المعارف.

١٠٣- مورلينر هانة (٢٠٠٤): **سلسلة ذوى الاحتياجات الخاصة (صعوبات الكلام واللغة)**، ترجمة: خالد محمود وخميس حسن، القاهرة، هلا للنشر والتوزيع.

١٠٤- نجوى الصاوى محمد (٢٠٠١): **أثر برنامج لتنمية مهارات التعلم عند أطفال الرياض**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٠٥- هدى محمود الناشف (١٩٩٩): **إعداد الطفل العربى للقراءة والكتابة**، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٠٦- هدى محمود الناشف (٢٠٠١): **استراتيجيات التعليم والتعلم فى الطفولة المبكرة**، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٠٧- وفيق صفوت مختار (٢٠٠٥): **سيكولوجية الطفولة**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٨- يوسف دياب إبراهيم (٢٠٠٣م): **دراسة لبعض سمات المتأخرين دراسياً فى المرحلة الثانوية واستراتيجيات المعلمين فى التعامل معها**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

109- Anthany, L. & Loingan, J. (2004): The nature of phonological awareness: conuirging evidence from four studies of preschool and early grade school children. **Journal of education psychology**, V. (96). N. (1).

110- Aunola, Kaisa; Barman, Satu; Isosaar, Tiina, Emmi and Nurmi, Jari (2002): Assessment at the age of 5 as a predictor of learning problems in school. **Psycologic**, V (36) N (6).

111- Bergert, Susan (2000): The warning signs of learning disabilities. Education. **Arlington,** VA (BBB 36343).

112-Bradly, L., Bryant, P. (1985): **Rhume and reason in reading and spelling. International academy for research in learning disabilities monograph series.** Ann-Arbor, Mi: university of Michigan press.

113-Bus, G., Van, H. (1999): Phonologyical awareness and early reading: Ameta- analysis of experimental training studies. **Journal of educational,** V (91) N (70).

114-Carroll, Julia M. Snowling, Margaret J. & Charles Stevenson, Jim (2003): The development of phonological Awareness in preschool. **Children developmental psychology,** V (39) N (5) Sep.

115-Carroll, Julia M. Snowling, Margaret J.; Hulme, Kirby R.; Parrila K. & Pfeiffer L. (2003): Naming speed and phanological Awareners of predictors of reading. Development. **Journal of Educational psychology,** V (95) N (3) Sep.

116-Cassady, Jerrell G.; Smith, Lawrence L. (2004): The impact of areading - focused integrated learning system on phonological awareness in kind ergarten. **Journal of literacy research,** V (35) N(4).

117-Centofanti, Toyce Michelina. (2002): A sigle – subtect multiple baseline and Feminist interextual deconstruction of gender differences amang kindergartners in learning the alphabet using clay and atactual kinesthetic multiple intelligence and montessori pedagogy. **Dissertation abstracts international,** V (36) N (10).

118-Chow W, McBride C, Burgess S (2005): Phonolagical processing skills and early reading abilities in Hong kong chinese kinder garteners learing to read english as second language. **Journal of educational psychology,** V (97) N (1) Feb.

119-Conte. R. (1998): Attention Disorders in B wong (ed). Learning about learning disabilition sampiego. **Learning disabilities,** V(26) N(15).

120-Dickinson DK, McCabe A, Clartk-Chiarelli N, Walf A (2004): Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschools children. **Applied psycholinguistics,** V (25) N (3).

121-Fielding – Barnsley, Ruth. (1997): Explicit Instruction in decoding Benefits children High in phonemic awareness and alphabet knowledge. **Scientific studies of reading,** V (1) N (1).

122-Forman R, and Others (2004): The necessity of a alphabetic principle to phonemic a wareness instruction. **Washington, National institute of child health and human development,** V (16) N (4) Jun.

123-Foy, Judith G. Mann, Virginia (2003): Home Literacy Environ ment and phonological awareness in pre school children differential effects for Rhyne and Phoneme awareness. **Applied psycholinguistics**, V (24) N(1) Jan.

124-Hardy, Joyce E. (2001): A study of kindergarten students phonological awareness development as measured by their writing. **Dissertation Abstract International**, V (62) N (12).

125-Jenkins, Joe, O'connor, R. (2001): Early Identification and Intervention for young children with reading learning disabilities. **learning disabilities,** V(20) N(5).

126-Joseph T. (1998): **Phonological a wareness**. Florida, Florida department of education.

127-Kirby R., Parrila K., Pfeiffer L. (2003): Naming speed and phonological Awarenens of predictors of reading development. **Journal of educational psychology**, V (95) N (3).

128-Kjeldsen, A., Niemi, P., Qloffscon, A. (2003): Training phonological awareness in kindergarten level children: Consistency is more important than quantity. **Learning, instruction**, V (13) N (4).

129- Kolic- Vehovec, S. (2003): Development of phonological awareness and learning to read three years longitudinal study. **Hrvatska revita zareha bilitacijska istrazi vanja,** V (39) N (1).

130- Lonigan, C., Butgess, R., Anthony, L., & Barker, A. (1998): Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children, **Journal of educational psychology,** V (91) N (12).

131- Mann , Virginia A. Foy, Judith G (2003): Phonological awareness, Speech Development, and Letter knowledge In preschool children. **Annals of Dyslexia,** V(53) N (73).

132- Maslanka, Phyllis. Joseph, lauricem. (2002): A comparison of two phonological awareness techniques between samples of preschool children. **Reading psychology,** V (23) N (4).

133- Mati, Heleni & Zafiropoulou, M (2001): Drawing performance in prediction of special learning difficulties of kindergarten children. **perceptual & Moter skills,** V (92) N (3).

134- Meier, J., Sullivan, K. (2004): Spotlight schools: success stories from high-risk kindergartens. **Ouercoming learning difficulties,** V (20), N (3).

135- Morganelli, Janet M. (2002): The relationship between attentional difficulties in preschood and social interaction skills and mostery behavior in second grade. **Dissertation abstracts international,** V (63) N (2).

136- Murray A; smith A; Murray G (2000): The test of phoneme identities: Predicting alphabetic insight in prealphabetic readers. **Journal of literacy Research,** V (32) N (3).

137- Phelps, Sara Kathryn (2003): Phonological awareness Training in a preschool classroom of Typically developing children. **Masters a abstracts international,** V (41) N (5).

138- Rothe E. Gfunling C. Ligges M. Fackelmann J. & Blanz B (2004): First effects of training phonological a wareness in two age cohorts of kindergarten children. **Zeitschrift fur kinder-and Jugend psychiatria,** V (32) N (3).

139- Segers E. (2005): Long-term effects of computer training of phonological awarenss in kindergarten. **Journal of computer Assisted learning,** V (21) N (1).

140- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1999): **Language ands literacy environments in pre-schools, office of educational.** Research and improvement (ED), Washington, D.C.

141- Steele Marcee M. (2004): Making the case for early idenlification and inter vention for young chidren at risk for learning disabilities. **Early childhood education Journal,** V.(32) N (2).

142- Troia, A., Roth, P., & Graham, S. (1998): An educator's guide to phonologyical a wareness: Assessment measures and interuention activities for children. **Focus on exceptional children,** V (31) N (3).

143- Webb M., Schwanenfluge P., & Kim, S. (2004): A construct validation study of phonological awareness for children entering prekindergarten. **Journal of Psycho educational assessment,** V (22) N (4).

144- Worden, Lynn Jensen. (2003): Social interactions and perceptions of social skills of children in inclusive preschools. **Dissertation Abstracts international,** V (64) N (1).

الملاحق

ملحق (١) اختبار المسح النيرولوجى.

ملحق (٢) مقياس جود انف هاريس للذكاء.

ملحق (٣) مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

ملحق (٥) أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريبى المستخدم.

ملحق (٦) جلسات البرنامج التدريبى.

ملحق (١)
اختبار المسح النيورولوجى السريع
(التعرف على ذوى صعوبات التعلم)

إعداد وتقنين
الدكتور/ عبد الوهاب محمد كامل
أستاذ علم النفس الفسيولوجى
وكيل كلية التربية – جامعة طنطا

الاسم:	**التاريخ:** ....
العنوان:	**العمر الزمنى:** .... **الجنس:** ....
الفاحص:	**الفرقة الدراسية:** ....
المدرسة:	**الدرجة:** ....

عالى = أعلى من ٥٠ محتمل = ٢٦–٥٠ طبيعى = صفر –٢٥

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥

★ هذا الاختبار من تصدير مركز الخدمات النفسية الغربى WPS

تأليف مارجريت موتى، هارولد سيزلنج، نورما سبالدينج

١- مهارة اليد (اليد المفضلة) مع وضع دائرة توضح يمنى - يسرى	الدرجة	
- يمسك قلم الرصاص بحده، بشدة وقوة (ضع دائرة حول أيهما)؟	١	
- يرسم الحرف وكأنه يطبعه.	١	
- يستمر محتفظاً بعينيه قريبة من الصفحة.	١	
- تبدو عليه رعشة ملحوظة.	٣	

★ التعليق:

المجموع الكلى		
٤ فاعلى	عالى	
٢-٣	محتمل	
صفر-١	طبيعى	

٢- التعرف على الشكل وتكوينة	الدرجة	
- يسمى أقل من خمسة أشياء.	١	
- يرسم الأشكال على مستوى أفقى.	١	
- تنفيذه لرسمك الأشكال: بطئ جداً، سريع جداً (ضع دائرة على أى منهما).	١	-
- يدير الورقة لتمكنه من الكتابة أو الرسم.	١	
- يحرف الأشكال يساراً أو يميناً (ضع دائرة على أى منهما).	١	
- يوجه نفسه للرسم شفهياً.	١	
- يتصف أدائه بإغلاق ردئ.	١	
- يرسم الأشكال: كبيرة جداً، صغيرة جداً، غير منتظمة (ضع دائرة على أى منهما).	١	
- لدية ردائه فى تنفيذ الزوايا.	٣	
- يظهر رعشة ملحوظة.	٣	

★ التعليق:

المجموع الكلى		
من ٦ فأعلى	عالى	
من ٢-٥	محتمل	
من صفر-١	طبيعى	

٣- التعرف على الشكل المرسوم باللمس على راحة اليد (لاحظ التعليمات الخاصة بالأعمار تحت ٨ سنوات)		الدرجة	
- يستجيب بالأحرف بدلاً من الإعداد:		١	
- اليد اليمنى ٣	س	١	
- ٩	و	١	
- ٥	هـ	١	
- ٢	م	١	
- اليد اليسرى ١	أ	١	
- ٧	ن	١	
- ٤	ع	١	
- ٨	د	٣	

★ **التعليق**: لاحظ أيضاً الفروق بين اليد اليمنى واليسرى فى الاختبار الفرعى رقم (١٥)

المجموع الكلى		
٧ فأعلى	عالى	
٤-٦	محتمل	
صفر-٣	طبيعى	

٤- تتبع العين لحركة الأشياء (ضع دائرة حول تفضيل المفحوص يمنى - يسرى)	الدرجة	
- يحرك رأسه بينما تتبع العين الحركة.	١	
- يظهر إنعكاسية أفقية.	٣	
- يظهر إنعكاسية رأسية (عدم تناسق).	٣	
- تبدو عليه علامات التشتيت.	٣	

★ التعليق:

المجموع الكلى		
٧ فأعلى	عالى	
٤-٦	محتمل	
صفر-٣	طبيعى	

٥- نماذج الصوت	حركى	شفوى	الدرجة	
- ينجح فقط عند استماعه للنماذج الإيقاعية.			١	
- يبدل إيديه ويستخدم يد واحدة ويشبك أيديه فى بعضهما (علم على إحدها).	—		١	
- يتأثر بارتفاع الصوت أو بنعومته (ضع دائرة على أى منها).			١	
- يهمل خطأ أحد المتتابعات الصوتية.			١	
- يظهر اختلال غير منتظم فى حديثة.			١	
- يجتر الحديث ولا يعلم متى يقف عن الكلام.			٣	
- يخطأ فى إعادة النماذج الصوتية الشفوية.			٣	
- يخطأ فى إعادة النماذج الحركية.			٣	

★ التعليق:

المجموع الكلى	
١٠ فأعلى	عالى	
٦-٩	محتمل	
صفر-٥	طبيعى	

٦- تناسق الإصبع - الأنف	الدرجة	
- يظهر رداءة فى التمييز بين اليمين واليسار.	١	
- هل المفحوص سريع أو بطئ بصورة غير عادية.	١	
- يحرك اليد بجمود إلى يسار أو يمين هدف محدد.	١	
- يحرك اليد بجمود نحو قمة أو أسفل هدف محدد فى الفراغ (يد الفاحص)	١	
- يخطئ فى الوصول لقمه الأنف بحوالى ١-٢سم.	١	
- يتوه خطأ عن طرف الأنف بأكثر من ٢,٥سم.	٣	
- عشوائى ومضطرب فى تحكمه فى الحركة.	٣	

★ التعليق: (لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥).

المجموع الكلى		
٤ فأعلى	عالى	
٢-٣	محتمل	
صفر-١	طبيعى	

٧- دائرة الإبهام والسبابة.	الدرجة	
- يظهر ضعفاً فى التمييز بين اليمين واليسار (الدرجة بالاختبار الفرعى ١٤).	١	
- يعكس النموذج (يتجه من الإصبع الصغير للسبابة).	١	
- تظهر عليه الحركة الزائدة أو الخفيفة فى أصابع اليد المقابلة.	١	
وضع الخنصر والإبهام يشير إلى دائرة مستوية، دائرة صغيرة.	١	
- دائرة غير كاملة (ضع دائرة على أى منها).	١	
- يمسك بيده فى مواجهه نفسه، يركز عن قصد غالباً فى حالة توتر جسمى.	١	
- يقوم بحركة عشوائية بالجسم، منتفض من الجانب العكسى (المقابل).	٣	
- يظهر ارتباك بالنسبة للإصبع التالى، يترك أصابع.	٣	

★ **التعليق:** (لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥).

المجموع الكلى		
٦ فأعلى	عالى	
٤-٥	محتمل	
صفر-٣	طبيعى	

٨- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد:	الدرجة	
- ينتفض بصورة لا إرادية عند لمس خدوده.	١	
- أحياناً لا يشعر باستثارة اليد.	١	
- لا يشعر باستثارة الأيدى من الجانبين (شئ طبيعى تحت سن ست سنوات).	٣	
- بجمود لا يشعر باستثارة اليد فى جانب واحد (ناحية واحدة).	٣	
- تظهر عليه ما يدل على سلوك حسى شاذ (تسميته للموضع غير مناسبة).	٣	

★ **التعليق:** (لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥).

المجموع الكلى		
٣ فأعلى	عالى	
١–٢	محتمل	
صفر	طبيعى	

٩–العكس السريع لحركات اليد المتكررة:	**الدرجة**	
– يستخدم تدوير اليد باسترخاء أو يستخدم حركة الأصابع.	١	
– له معدل سريع أو بطئ بصورة غير عادية (ضع دائرة على أى منها)	١	
– تظهر عليه علامات وثب مزدوج بالأيدى التوتر والجمود فى مواقع الأصابع.	١	
– هناك فرق واضح بين اليمين واليسار (لاحظ الاختبار الفرعى ١٥).	٣	
– تظهر عليه علامات عدم التماثل (أحد الجانبين يختلف عن الآخر).	٣	

★ **التعليق:**

المجموع الكلى		
٤ فأعلى	عالى	
١–٣	محتمل	
صفر	طبيعى	

١٠- مد الذراع والأرجل:	الدرجة	
- يظهر حركة عشوائية: للجسم، للأيدى، اللسان (ضع دائرة على أى منها).	٣	
- يظهر توتر عضلى مرتفع (لاحظ إن كان زائد أم منخفض)	٣	
- غير قادر على الاحتفاظ (يتحرك الجسم كله للأمام بصورة لا إرادية).	٣	
- غير قادر بالاحتفاظ بالوضع (الأطراف تتحرك لا إرادياً لأسفل).	٣	
- موقع الأصابع غير عادى (أصابعة كالمخلب).	٣	
- الرسغ ينحنى بعمق لأسفل.	٣	
- تظهر عليه رعشة ملحوظة أو الرمش مع بربشة العين (ضع دائرة حول أيهما).	٣	

★ التعليق: (لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥).

المجموع الكلى		
٩ فأعلى	عالى	
٣-٦	محتمل	
صفر	طبيعى	

١١- المشى بالترادف (رجل خلف الأخرى - ٣ متر):	الدرجة	
- يصعب عليه المشى بالترادف بظهره.	١	
- يصعب عليه ذلك والعين مغلقة.	١	
- أحد اليدين محوى للداخل والأخرى للخارج.	١	
- يميل بجسمه إلى اليسار أو اليمين (ضع دائرة على أى منها).	١	
- خطواته متسعة أو يخطو معتمداً على طرف القدم.	١	
- أصابعه تنحنى للداخل مع انثناء الركب.	٣	
- اتزانه ردئ ضعيف (لاحظ حركة اليد).	٣	
- حركة الجسم عشوائية (لاحظ هل تظهر كثرة الحركة للجزء الأعلى أم الأسفل).	٣	

★ التعليق: (لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥).

المجموع الكلى		
٧ فأعلى	عالى	
٤-٦	محتمل	
٣- صفر	طبيعى	

١٢- الوقوف على رجل واحدة (ضع دائرة على الرجل المفضلة):	الدرجة	
- يظهر رداءة فى تمييز اليمين واليسار (يقلد موضع رجل المجرب).	١	
- أتزان قليل ردئ.	١	
- لا يمكنه الوقوف على رجل واحدة والعين مغلقة.	٣	
- يقف بصعوبة على الرجل اليمنى أم اليسرى (ضع دائرة حول أى منها).	١	
- يقف وجسمه ملتوى.	١	

★ التعليق:

المجموع الكلى		
٣ - ٤	عالى	
٢	محتمل	
صفر-١	طبيعى	

١٣- الوثب:	الدرجة	
- يظهر إتزان ضعيف وردئ.	١	
- تظهر عليه فروق بين اليمين واليسار (لاحظ الاختبار الفرعى ١٥).	١	
- الوثب على قدم واحدة (الحجل).	١	
- غير قادر على الوثب (جوهرى بعد ٦ سنوات للبنت، ٨ سنوات للولد).	١	

★ التعليق: (لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥).

المجموع الكلى		
٣ فأعلى	عالى	
١–٢	محتمل	
صفر	طبيعى	

١٤– تمييز اليمين – اليسار (الدرجات تعطى من الاختبارات الفرعية ٦، ٧، ١٢):	الدرجة	
– يظهر رداءة فى تمييز اليمين واليسار (الاختبار الفرعى ٦).	١	
– يظهر ضعفاً فى التمييز بين اليمين واليسار (الاختبار الفرعى ٧).	١	
– يظهر رداءة فى تمييز اليمين واليسار (يقلد رجل المجرب فى الاختبار ١٢).	١	

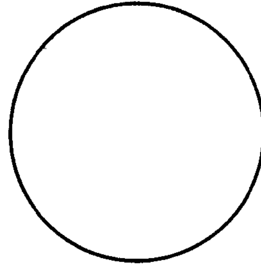
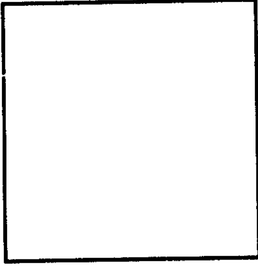
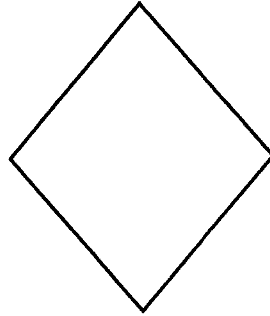
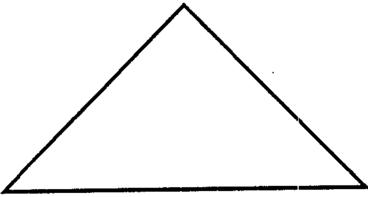
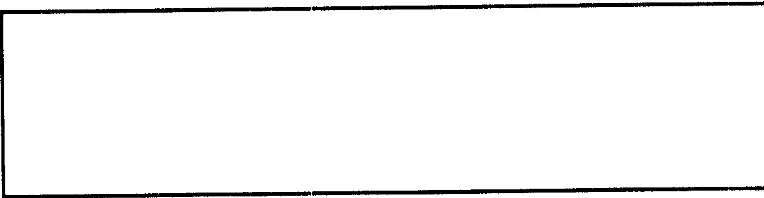
★ التعليق:

المجموع الكلى		
٢–٣	محتمل	
صفر–١	طبيعى	

١٥– ملاحظات سلوكية شاذة (غير منتظمة):	الدرجة	
– يظهر نماذج سلوكية شاذة (لوى الشعر وحركات غريبة، كالهرش).	١	
– يجتر سلوك خطأ.	١	
– يتحدث كثيراً (ثرثار).	١	
– تظهر عليه أعراض الانسحابية.	١	
– فى حالة ضجر متسلسل أو له الرغبة فى لمس الأشياء.	١	
– يظهر سلوكيات دافعية قلقة.	١	
– تظهر عليه ملامح القابلية للإثارة، لتشتيت الانتباه، للاندفاع (ضع دائرة على أى منها).	١	

★ **التعليق:** (لاحظ المفحوص لتنظيم الحركة، التتابع، الإيقاع المنتظم من خلال الاختبارات الفرعية — ضع دائرة حول فروق يمين، يسار فى الاختبارات الفرعية ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣).

المجموع الكلى		
٣ فأعلى	عالى	
٢	محتمل	
صفر–١	طبيعى	

ملحق رقم (٢)
اختبار رسم الرجل "جوادانف - هاريس "لقياس ذكاء الأطفال
ترجمة وإعداد مصطفى فهمى (١٩٨٠)

تعليمات أختبار:

يعطى المفحوص ورقة بيضاء وقلم رصاص ويطلب منه:

- ارسم صورة رجل بالطريقة التى تراها (أفضل صورة تستطيعها) بعد كتابة البيانات الخاصة به على الورقة التى سيرسم بها.
- يستغرق تطبيق الاختبار من (١٠-١٥) دقيقة، كما أن المدة اللازمة لتصحيحه من (١٠-١٥) دقيقة)، وقام الباحث بتطبيقه بطريقة فردية حتى يوضح للطفل تنفيذ الاختبار.

تصحيح الاختبار:

١- يتم تصحيح الاختبار برصد عدد النقاط الموجودة فى الرسم وعددها (٧٣) نقطة (وتعتبر كدرجات خام).

٢- تحسب نسبة الذكاء على أساس تحويل هذه الدرجات الخام إلى درجات معيارية (عمر عقلى) حسب جدول خاص لذلك هو جدول معايير الذكاء.

٣- ثم تحول هذه الدرجات المعيارية إلى نسبة الذكاء.

عناصر الرسم:

م	البيـــــان
١	وجود شعر.
٢	وجود الشعر فى أماكنه الصحيحة.
٣	وجود الرأس.
٤	تناسب الرأس.
٥	التوافق الحركى لخطوط الرأس.
٦	وجود العينين.
٧	وجود الحاجب والرمش.
٨	وجود إنسان العين.
٩	إظهار اتجاه النظر.
١٠	تناسب العينين.
١١	وجود الأنف.
١٢	إظهار فتحتى الأنف.
١٣	وجود الفم.
١٤	رسم الفم والأنف من بعدين.
١٥	وجود الأذنين.
١٦	وجود الأذنين فى المكان الصحيح وبطريقة مناسبة.
١٧	إظهار بروز الذقن.
١٨	وجود الرقبة.
١٩	إظهار الذقن.
٢٠	خطوط الرقبة تتمشى مع الرأس.
٢١	التوافق الحركى لخطوط ملامح الوجه.
٢٢	ظهور الأكتاف بوضوح تام.
٢٣	وجود الذراعين.
٢٤	اتصال الذراعين والساقين بالجذع فى الأماكن الصحيحة.
٢٥	اتصال الذراعين والساقين.

م	البيـــــــان
٢٦	إظهار مفصل الذراع.
٢٧	تناسب الذراعين.
٢٨	إظهار الذراعين والساقين من بعدين.
٢٩	التوافق الحركى لخطوط الذراعين.
٣٠	وجود الأصابع.
٣١	عدد الأصابع صحيح.
٣٢	تفاصيل الأصابع.
٣٣	إظهار راحة اليد.
٣٤	وجود الجذع.
٣٥	طول الجذع أطول من عرضه.
٣٦	التوافق الحركى لخطوط الجذع.
٣٧	وجود الساقين.
٣٨	تناسب الساقين.
٣٩	إظهار مفصل الساق.
٤٠	وجود الملابس.
٤١	وجود قطعتين من الملابس.
٤٢	الملابس خالية من أى قطع شفافة.
٤٣	وجود أربع قطع من الملابس.
٤٤	وجود ملابس كاملة دون أخطاء.
٤٥	تناسب القدمين.
٤٦	إظهار الكعب.
٤٧	التوافق الحركى لخطوط الرسم من الناحية العامة ١.
٤٨	التوافق الحركى لخطوط الرسم من الناحية العامة ٢.
٤٩	الرسم الجانبى — بروفيل ١.
٥٠	الرسم الجانبى — بروفيل ٢.

م	البيـــــان
٥١	كعب القدمين.
٥٢	اقتراب الذراع من الساقين.
٥٣	وضع الرأس بشكل صحيح.
٥٤	تناسب الجسم مع الوجه.
٥٥	تناسب الذراعين مع الجسم ككل.
٥٦	تناسب الساقين مع الجسم.
٥٧	لمعان العين.
٥٨	وجود الشفاه.
٥٩	وجود الجبهة.
٦٠	وضع الجبهة.
٦١	وجود خط الفك.
٦٢	وجود الجسم للأنف.
٦٣	وجود فرق الشعر.
٦٤	وجود الأذنين فى أماكنها.
٦٥	وجود الرسغ.
٦٦	تناسب الكتفين مع الجسم.
٦٧	وجود الذراعين.
٦٨	التناسق بين خطوط الجسم.
٦٩	وجود الركبة.
٧٠	ظهور الشخص على شكل جانبى.
٧١	حركة الذراعين.
٧٢	حركة الساقين.

المعيار:

الدرجة	العمر العقلى		الدرجة	العمر العقلى		الدرجة	العمر العقلى		الدرجة	العمر العقلى	
	شهر	سنه		شهر	سنه		شهر	سنه		شهر	سنه
١	٣	٣	١١	٩	٥	٢١	٣	٨	٣١	٩	١٠
٢	٦	٣	١٢	-	٦	٢٢	٦	٨	٣٢	-	١١
٣	٩	٣	١٣	٣	٦	٢٣	٩	٨	٣٣	٣	١١
٤	-	٤	١٤	٦	٦	٢٤	-	٩	٣٤	٦	١١
٥	٣	٤	١٥	٩	٦	٢٥	٣	٩	٣٥	٩	١١
٦	٦	٤	١٦	-	٧	٢٦	٦	٩	٣٦	-	١٢
٧	٩	٤	١٧	٣	٧	٢٧	٩	٩	٣٧	٣	١٢
٨	-	٥	١٨	٦	٧	٢٨	-	١٠	٣٨	٦	١٢
٩	٣	٥	١٩	٩	٧	٢٩	٣	١٠	٣٩	٩	١٢
١٠	٦	٥	٢٠	-	٨	٣٠	٦	١٠	٤٠	-	١٣

ملحق (٣)

مقياس المستوى الاجتماعى / الاقتصاد / الثقافى (المطور) للأسرة المصرية(*)

الأستاذ الدكتور/ محمد محمد بيومى خليل
أستاذ الصحة النفسية
وكيل كلية التربية – جامعة الزقازيق

التعليمات:

١- اكتب الرقم الذى حدده لك الباحث.

٢- أجب حسب ما يطلب منك فقط.

٣- استجب بكل صدق وأمانة لكل بنود المقياس.

(فمعلوماتك بيد أمينة)

الرقم الكودى: ....

النـــــــوع: (ذكـر – أنثى).

==============================

* نشر بعد موافقة المؤلف.

أولاً: المستوى الاجتماعى للأسرة:

١- الوسط الاجتماعى: ضع دائرة حول ما يمثل حالتك.

((إقامتك الدائمة مع أسرتك فى))

كفور ونجوع وقرى	مراكز الأقاليم			عواصم الأقاليم		
	حى شعبى	متوسط	راق	حى شعبى	متوسط	راق
	مراكز العواصم الكبرى			العواصم الكبرى		
	حى شعبى	متوسط	راق	حى شعبى	متوسط	راق

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٢- حالة الوالدين: ضع دائرة حول ما يمثل حالة والديك.

الحالة	الدرجة	الحالة	الدرجة
الوالدان متوفيان		أحد الوالدين متوفى	
الوالدان منفصلان بالطلاق		الولد يعيش مع الوالدين بالإضافة إلى زوجات أخرى	
الوالدان يعيشان معا دون زوجات أخرى		توقيع المصحح	

٣- العلاقات الأسرية: ضع دائرة حول ما يمثل شكل العلاقات بين أفراد أسرتك:

طرفاً العلاقة	شكل العلاقة				الدرجة
الولدان	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	
الوالدان والأبناء	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	
الأبناء وبعضهم	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٤- المناخ الأسرى السائد: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب المناخ الأسرى السائد فى أسرتك.

المناخ السائد	الدرجة	المناخ السائد	الدرجة
الأمن والأمان		الشك والخيانة والخوف والفزع	
التضحية والإيثار		الأنانية والفردانية	
الحب والتراحم		الكراهية والحقد	
الانضباط والالتزام		التسيب والاستهتار واللامبالاة	
		الدرجة الكلية	

توقيع المصحح

٥- حجم الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل عدد أفراد أسرتك المعالين فقط:

عدد أفراد الأسرة المعالين	الدرجة
١ - ٣ أفراد	
٤ - ٦ أفراد	
أكثر من ٦ أفراد	

توقيع المصحح

٦- المستوى التعليمى لأفراد الأسرة: (أذكر المستوى التعليمى لجميع أفراد أسرتك)

أفراد الأسرة	المستوى التعليمى	الدرجة
الوالد		
الوالدة		
الأخوة والأخوات:		
١-		
٢-		
٣-		
٤-		
٥-		
٦-		
٧-		
٨-		

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

٧- النشاط المجتمعى لأفراد الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى بناسب حالتك.

الحالة	الدرجة	الحالة	الدرجة
عضوية المؤسسات المجتمعية		حصل بعض أفراد أسرتى على نياشين أوسمة أو انواط أو جميعها وذلك فى.	
للأسرة أو بعض أفرادها عضوية:		- الطبقة الأولى.	
الساحات الشعبية		- الطبقة الثانية.	
الجمعيات الخيرية والدينية		- جائزة الدولة التقديرية فى العلوم والفنون والآداب.	
التنظيمات الشعبية المحلية		- جائزة الدولة التشجيعية فى العلوم والفنون والآداب.	
النقابات المهنية والعمالية		- جائزة التفوق	
الأحزاب السياسية		- جائزة نوبل	
يشغل أحد أفراد أسرتى مركزا قيادياً بالمؤسسات المجتمعية السابقة على مستوى.			
القرية / الحى.			
المركز / المدينة.			
المحافظة			
المستوى القومى			
عضوية مجلس الشعب أو الشورى			

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

ثانياً: الوضع الاقتصادى للأسرة.

(أ) المستوى المهنى للأسرة: اكتب مهن أفراد أسرتك (العاملين فقط)

أفراد الأسرة العاملين	المهنة	مستوى المهنة***		
		درجة دخل المهنة*	درجة مكانة المهنة**	الدرجة الكلية
الوالد				
الوالدة				
الأخوة والأخوات:				
١-				
٢-				
٣-				
٤-				
٥-				

* تحسب درجة دخل المهنة ضمن المستوى الاقتصادى للأسرة.

** تحسب درجة المكانة الاجتماعية للمهنة ضمن المستوى الاجتماعى للأسرة.

*** المستوى المهنى للأسرة.

$$\frac{\text{مجموع درجات دخل المهنة لأفراد الأسرة + مجموع درجات مكانة المهنة لأفراد الأسرة}}{\text{عدد أفراد الأسرة}}$$

(ب) مستوى معيشة الأسرة:

١- مستوى السكن: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب السكن الذى تعيش فيه مع أسرتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
- إسكان شعبى.		السكن.	
- إسكان متوسط.		- إيجار	
-إسكان لوكس.		- ملك / تمليك.	
-إسكان سوبر لوكس.		- لكل صغير فى الأسرة تتوفر شقة المستقبل	

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

٢- مستوى الأثاث: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة أثاث أسرتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
- أثاث متواضع.		بعض قطع الأثاث.	
- أثاث عادى.		طقمى (نوم، صالون)	
-أثاث متوسط.		أطقم (نوم ، صالون ، سفرة)	
- أثاث فخم.		أطقم (نوم ، صالون ، سفرة ، مكتب).	
-ويتكون من.		طقم كامل لحجرة كل طفل.	

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

٣- مستوى الأجهزة والأدوات المنزلية: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة الأجهزة والأدوات المنزلية لأسرتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
المطبخ.		الترفية والإعلام والهوايات:	
بوتاجازات /خلاطات/ فرامات/ عصارات/ ثلاجات/ديب فريزر/ بعض قطع أدوات المطبخ/ أطقم كاملة لأدوات المطبخ.		راديو/ كاسيت/تليفزيون عادى/ تليفزيون ملون/فيديو كاسيت/ كاميرا / فيديو /كمبيوتر/ بيانو منزلى/ دراجات بخارية/ أدوات لعب للأطفال كافية/ أحواض سمك/ طيور زينة/ مكتبة منزلية.	-
أجهزة التنظيف.		- أجهزة وأدوات رياضية.	
غسالات عادية/ نصف أتوماتيكية /غسالات أطفال/ غسالات أطباق/ غسالات أو توماتيكية/ مكانس كهربائية		- قطط سيامى/ كلاب وولف.	
التدفئة والتبريد.			
مراوح /دفايات/ أجهزة تكييف.			

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

٤- استهلاك الأسرة من الطاقة (شهرياً): ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل استهلاك أسـرتك من الطاقة شهرياً بشكل تقريبى دقيق (فى جميع أغراض الحياة).

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
البوتاجاز.		الكيروسين.	
٢ أنبوبة		أقل من ٢٠ لتراً.	
٣- ٤ أنابيب		٢٠-٤٠ لتراً.	
أكثر من ٤ أنابيب		أكثر من ٤٠ لتراً.	
الكهرباء.		الغاز الطبيعى.	
أقل من ٥٠ كيلو وات/ ساعة.		أقل من ٣٠ متراً مكعباً.	
٥٠-١٥٠ كيلو وات/ ساعة.		٣٠-٦٠ متراً مكعباً.	
أكثر من ١٥٠ كيلو وات/ ساعة.		أكثر من ٦٠ متراً مكعباً.	
البنزين:		الطاقة الشمسية:	
أقل من ٣٠٠لتراً.		بتوفر بالمنزل مصدر للطاقة الشمسية.	
٣٠٠-٤٠٠ لتر.			
أكثر من ٤٠٠ لتر.			

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

٥- **التغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبى: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة أسرتك**

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
التغذية		مياه الشرب.	
كوب الحليب يتوفر للجميع كل صباح.		- معدنية.	
اللحوم الحمراء والبيضاء متوفرة.		- عادية.	
- يومياً.		ويتم الحصول على المواد الغذائية عن طريق:	
- ٣ـــ ٤ مرات أسبوعياً.		- الشراء بالسعر الحر.	
- مرتان أسبوعياً.		- البطاقات التموينية الحمراء.	
- مرة كل أسبوع.		- البطاقة الفئوية والخضراء.	
- مرتان فى الشهر.		الرعاية الصحية.	
- مرة فى الشهر.		- يوجد طبيب خاص بالأسرة	
- فى المواسم والمناسبات والأعياد فقط.		- يتم فحص طبى دورى شامل لجميع أفراد الأسرة سنوياً.	
الخضراوات والفواكه تأكلها:		العلاج الطبى.	
- بشاير.		يتم علاج أفراد الأسرة.	
- بعد انتشارها.		- بالمستشفيات الحكومية المجانية.	
الخبز:		- التأمين العلاجى.	
- سياحى / لوكس.		- بالمستشفيات التخصصية داخل الوطن.	
- عادى.		- العلاج بالخارج على نفقة الأسرة.	

الدرجة الكلية =   **توقيع المصحح**

٦- وسائل النقل والاتصال: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل ما تستخدمه أسرتك من وسائل النقل والاتصال.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
وسائل النقل		وتمتلك الأسرة.	
- الدواب		- سيارة واحدة.	
- النقل العام.		- سيارتان.	
- تاكسى الأجرة.		- لكل بالغ فى الأسرة سيارته الخاصة.	
سيارات الملاكمى.		الاتصالات: تمتلك الأسرة.	
- فارهة		- هاتف منزلى.	
- متوسطة.		- هاتف سيارة.	
- عادية.		- اشتراكه: محلى/ مباشر/دولى.	
- متوسط.		- أجهزة محمول.	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٧- إيقاف الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل ما تنفقه الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
يتلقى أفراد أسرتك تعليمهم بمعاهد تعليم:		يتلقى دروساً خصوصية مع مجموعة.	
- حكومية مجانية.		يحضر مدرساً خاصاً له فقط إلى المنزل والأدوات المدرسية والوسائل التعليمية.	
خاصة بمصروفات داخل الوطن.		كافية	
التعليم بالخارج على نفقة الأسرة عندما يحتاج أحد أفراد الأسرة مساعدة علمية.		غير كافية.	
يشترك فى مجموعات تقوية مخفضة أو مجانية.			

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٨- **الخدمات الترويحية: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل ما تنفقه الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية.**

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
يتم التنزه والسياحة.		- تقضى الأسرة أمسياتها المرحلة عن طريق.	
داخل الوطن:		- مشاهدة عروض الفيديو	
بالمصايف.		مشاهدة العروض المسرحية.	
المشاتى.		مشاهدة عروض الكازينوهات والملاهى والمساح والحفلات الغنائية	
خارج الوطن:		الدرجة الكلية =	
راقية.			
متوسطة			
شعبية.			

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

٩- **الاحتفالات والحفلات: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.**

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
تقيم الأسرة حفلاتها للمناسبات المختلفة.		ومظهر الاحتفالات:	
بالمنزل		استفزازى مبهر	
الأندية، والنقابات، ودور الضيافة.		فخم	
الفنادق الكبرى		متوسط.	
		بسيط.	

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

١٠- الخدمات المعاونة: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
تستعين الأسرة لمعاونتها فى مهامها بـ.		- طباخ.	
- خادم/ خادمة		- سائق	
-مربية أطفال.		- بواب/حارس/جناينى	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

١١- المظهر الشخصى والهندام لأفراد الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

المستوى	الدرجة
الملابس: لكل فرد من أفراد الأسرة:	
١ - ٢ غيار كامل طوال العام.	
٣ - ٤ غيارات كاملة طوال العام.	
٤ - ٦ غيارات كاملة طوال العام.	
أكثر من ٦ غيارات كاملة طوال العام.	
وهى :	
أحداث صيحة.	
حديثة.	
عادية.	
متواضعة.	
الحلى وأدوات الزينة :	
للجنسين من أفراد الأسرة.	
للنساء فقط.	
وهى: من الأنواع النادرة.	
من الأنواع الشائعة.	
من الأنواع المتواضعة.	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

ثالثاً: المستوى الثقافى للأسرة:

فيما يلى مجموعة من العبارات تمثل المستوى الثقافي للأسرة، ويوجد أمام كل عبارة ميزان تقدير يتدرج على النحو التالى:

دائماً — أحياناً — نادراً

والمطلوب منك وضع علامة (✓) أمام العبارات تحت المستوى الذى يمثل حالة أسرتك فإذا كانت العبارات تنطبق على أسرتك دائماً فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت مستوى (دائماً وإذا كانت العبارة تنطبق أحياناً على أسرتك فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت مستوى (أحياناً) وإذا كانت نادراً ما تنطبق على أسرتك، ضع علامة (✓) أمام العبارة تحت المستوى (نادراً).

م	العبارات	الاستجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١	يغلب على مجالس أسرتى الأحاديث ذات الطابع العلمى المعرفى.			
٢	تلقى البرامج الثقافية فى المجالات المختلفة التى تبثها وسائل الإعلام أهتماماً خاصاً من أسرتى.			
٣	لا يخلو بيتنا من الجرائد اليومية والمجالات المتنوعة.			
٤	تعتبر أسرتى المرض النفسى مس من الشيطان.			
٥	تشجع أسرتى أبناءها على المشاركة فى ألنشطة المتنوعة داخل المعاهد العلمية وخارجها.			
٦	تعتبر أسرتى أبناءها على المشاركة فى النشطة المتنوعة داخل المعاهد العلمية وخارجها.			
٧	تعتقد أسرتى فى قدرة العرافين والمشعوذين الحاذقة فى علاج المرضى.			
٨	من غير اليسير أن يحفظ الطفل توازن جسمه عند السير على خط مستقيم.			
٩	تتفاعل أسرتى مع الأحداث المحلية والعلمية، وتتفعل بها.			
١٠	تحترم أسرتى نظام البيئة وتحر على جمالها وسلامتها.			
١١	تحرص أسرتى على التوازن بين مطالب البدن والعقل والروح.			

م	العبارات	الاستجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١٢	يحمل أفراد أسرتى التمائم والتعاويذ معهم حيثما كانوا جلباً للحظ وحماية ما الأخطار والنكبات.			
١٣	تقدر أسرتى قيمة الوقت وتحرص على حسن استغلاله.			
١٤	تسلى أسرتى صغارها بالقصص الدينى، سير العظماء، الخيال العلمى.			
١٥	تؤمن أسرتى بالمثال القائل "أصرف ما فى الجيب يأتيك ما فى الغيب".			
١٦	تحترم أسرتى الرأى الأخر ولو تعارض مع أفكارها.			
١٧	تحرم أسرتى فى دراسة الفلسفة بدعوى تعارضها مع الدين.			
١٨	يتمسح أفراد أسرتى بقبور الأولياء ويقدمون عندهم النذور تحقيقاً للأمانى، ودفعاً للأذى، وانتقاماً ما الأعداء.			
١٩	النظام والتنظيم أسلوب سائد بين أفراد اسرتى.			
٢٠	يتأثر أفراد أسرتى بالشائعات ويندفعون وراءها دون رؤية.			
٢١	يفسر أفراد أسرتى جميع الظواهر والمواقف بشكل خرافى.			
٢٢	يرفض أفراد أسرتى التحاور. ويحمسون المواقف بأيديهم.			
٢٣	القول الفصل والكلمة العليا لرأى العلم، فى أى مواقف يهم أسرتى.			
٢٤	تسيطر العاطفة على العقل فى معظم قرارات أسرتى.			
٢٥	القيمة الحقيقية للفرد فى نظر أسرتى بما يملكه من أموال.			
٢٦	تحترم أسرتى العلم والثقافة وتجل العلماء والمثقفين، وتقدر دورهم.			
٢٧	تنظر أسرتى للدراسات الإنسانية على أنها عديمة الجدوى فى حياة الأفراد والمجتمع.			
٢٨	تعتبر أسرتى الإنفاق على الهوايات الفنية والأدبية للأبناء ضرورة يجب الوفاء بها.			
٢٩	يفضل أفراد أسرتى جلسة مزاج على حضور مجلس علم وثقافة.			
٣٠	فى أى موقف لا تأخذ أسرتى بالظن أو التخمين، وتحترم الاحتمال العلمى.			

م	العبارات	الاستجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
٣١	تعتبر أسرتى تعليم البيت مفسدة لها، وتحرم تعليمها.			
٣٢	العقل سطونة، وللمنطق سلطانه على شهوات، ونظرات أفراد أسرتى.			
٣٣	تمقت أسرتى التعصب الأعلى، والتحيز الظالم، وتحبذ الموضوعية فى كل أمر.			
٣٤	يحرص أفراد أسرتى على متابعة الاختراعات والاكتشافات العلمية.			
٣٥	يتمسك أفراد أسرتى بالقديم الموروث لمجرد أنه قديم موروث.			
٣٦	من العيب أن يتنازل أفراد أسرتى عن أرائهم ولو ثبت لهم خطأها.			
٣٧	تشجيع أسرتى الهوايات العلمية، والترحال فى طلب العلم والمعرفة.			
٣٨	تفصيل أسرتى الوصفات البلدية، وحلقات الزار على العلاج الطبى والنفسى.			
٣٩	أى قرار فى أسرتى جمعى وليد البحث والدراسة المتأنية.			
٤٠	يلهث أفراد أسرتى خلف اللذات الوقتية، والمغريات الزائفة.			
٤١	التواكلية والاتكال سبيل أفراد أسرتى لتحقيق أمالهم.			
٤٢	الزوجة فى نظر أسرتى خادمة تابعة وليست شريكة حياة.			
٤٣	تعتبر أسرتى الثقافة والمعرفة إحدى حاجاتها الأساسية فهى غذاء العقل والروح.			
٤٤	نظر أفراد أسرتى تحت أقدامهم، ولا يمتدون ببصرهم نحو المستقبل.		—	
٤٥	ينبهر أفراد أسرتى بمظهر أى ثقافة وافدة دون الوعى بجوهرها.			
٤٦	تجمع ثقافة اسرتى بين الأصالة والمعاصرة فى قالب نموذجى.			
٤٧	يتوفر قدر كبير من الوعى بقضايا المجتمع لدى أفراد أسرتى.			
٤٨	تنظر أسرتى للثقافة على أنها بضاعة خاسرة لا تطعم خبزاً، وليس هذا زمانها.			
٤٩	تفخر أسرتى أن من بين أعضائها من له نشاط ثقافى ملحوظ.			

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

التصحيح

المستوى	الدرجة
الاجتماعي.	
الاقتصادي.	
الثقافي.	
الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي العام.	

ملحق رقم (٤)

بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

كراسة الأسئلة والاستجابات

أ.د/ عادل عبد الله محمد
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية جامعة الزقازيق

الناشر
دار الرشاد — القاهرة
٢٠٠٥

القسم الأول:

اسم المفحوص:	....
الجنس:	.... (ذكر/أنثى)
العنوان:	....
الروضة:	....
تاريخ الميلاد:	....
السن:	....
اسم الفاحص:	....
وظيفته:	....
تاريخ تطبيق المقياس:	....

القسم الثاني: الدرجات:

مهارة الوعى أو الإدراك الفونولوجى	
مهارة التعرف على الحروف الهجائية	
مهارة التعرف على الأرقام	
مهارة التعرف على الأشكال	
مهارة التعرف على الألوان	

نمط أو أنماط صعوبات التعلم المميزة	....

القسم الثالث: استمارة الاستجابة:

التعليمات:

الأخت الفاضلة الأستاذة/ ....

تحية طيبة وبعد

فيما يلى مجموعة من المقاييس الفرعية التى ينبغى عليك أن تقرأيها جيداً، وأن تقومى بتقييم كل منها وفقاً لمدى انطباقها على الطفل كما ترينه أنت وتحددينه، ومن ثم يجب أن تحددى أى العبارات فى كل مقياس تنطبق على الطفل، وأيها لا تنطبق عليه وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة فى الخانة التى ترين أنها هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك فى الظروف العادية أى فى غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته فى الأنشطة اليومية المعتادة، فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه وتعبر عن سلوكه بصدق ضعى العلامة تحت (نعم)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلزكه فضعى العلامة تحت (لا) حيث يوجد اختياران أمام كل عبارة هما (نعم – لا)، كما نرجو منك ألا تتركى أى عبارة دون أن تضعى أمامها علامة (✓) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما ترينه عليه باستمرار، وأن تدل فعلاً عن حقيقة ما يتسم به.

- ونشكر لك حسن تعاونك معنا،،،

١ـ الوعى أو الإدراك الفونولوجى:

م	العبـــــــــارة	نعم	لا
١	يبدى الطفل تقبلاً للسجع والأغانى المنغمة.		
٢	يربط بين الصور والكلمات التى تدل عليها.		
٣	يربط بين الحرف الهجائى والصوت الدال عليه.		
٤	يمكنه أن يجزئ الكلمة إلى مقاطع وأصوات.		
٥	يستخدم الأصوات كى يتمكن من تجهى الكلمات البسيطة.		
٦	يجيد تسميه الأشياء المختلفة.		
٧	بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتى لما يسمعه.		
٨	يمكنه أن يضم المقاطع والأصوات المختلفة معاً عندما نعرضها عليه كى يحصل على كلمات جديدة.		
٩	يحفظ يحفظ الأغنية اخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها أداء صوتياً جيداً.		
١٠	يحفظ الأغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها جيداً من الناحية الصوتية.		
١١	يمكنه أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة ليحصل على كلمات جديدة.		
١٢	بمقدوره أن يستبدل أصواتاً معينة من الكلمة بأصوات أخرى حتى يحصل بذلك على كلمات جديدة.		
١٣	يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلى الكلمة كى يحصل على كلمات جديدة.		
١٤	يقوم بتجزئة الجملة إلى كلمات.		
١٥	يمكنه أن يقوم بتحديد تلك المقاطع التى تتضمنها الكلمة وأن ينطق بها.		
١٦	باستطاعته أن يقوم بتجزئة المقطع إلى عدة أصوات.		
١٧	يمكنه أن يذكر العديد من الكلمات التى تتفق مع كلمة معينة فى السجع أو التنغيم.		
١٨	يستطيع أن يتعرف على الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت عندما نعرض على مسامعه عدة كلمات.		
١٩	بمقدوره أن يحدد تلك الأصوات التى تتألف منها كلمة معينة.		
٢٠	يجد متعة فى اللعب بالكلمات.		

٢ـ التعرف على الحروف الهجائية:

م	العبـــــــــارة	نعم	لا
١	يعرف الطفل الحروف الهجائية جيداً.		
٢	يميز بسهولة بين الحروف الهجائية المتشابهة.		
٣	يتغنى بالحروف الهجائية ويحددها من خلال الأغنية.		
٤	يصنف الحروف الهجائية جيداً وفقاً لشكلها.		
٥	من السهل عليه أن يتعرف على الحروف الهجائية حتى غير المتشابهة منها.		
٦	يدرك التشابهة والاختلاف بين مختلف الحروف الهجائية.		
٧	يضم الحروف الهجائية معاً حتى يتمكن من تكوين كلمة.		
٨	يكتب الحروف الهجائية بصورة جيدة غير معكوسة.		
٩	يبدلا الطفل تقبلاً جيداً للحروف الهجائية.		
١٠	يعيد ترتيب الحروف الهجائية فى الكلمة ليحصل على كلمة جديدة.		
١١	يجد متعة فى اللعب بتلك الألعاب		
١٢	يرتب بطاقات الحروف أو المكعبات وفقاً لترتيب الحروف الهجائية.		
١٣	يربط بين الحرف الأول بالكلمة وبين الكلمة نفسها.		
١٤	يحدد الحرف الأول بالكلمة بمجرد أن يرى الصورة الدالة عليها.		
١٥	يميز صوتياً بين الحروف الهجائية المختلفة.		
١٦	يمكنه أن يقوم بتجزئة الكلمة إلى حروف.		
١٧	باستطاعته أن يميز بين عدة كلمات وفقاً لموضع حرف معين فيها.		
١٨	بإمكانه أن يحدد نوعية الحروف التى تضمها كلمة معينة وتتألف منها.		
١٩	يجد متعة كبيرة فى القيام بتركيب الحروف الهجائية فى مواضعها بلوحة الحروف.		
٢٠	يحضر الحرف الصحيح عندما نطلب منه ذلك.		

٣ـ التعرف على الأرقام:

م	العبـــــارة	نعم	لا
١	يمكنه أن يُعد من ١–١٠ دون أى صعوبة.		
٢	يعرف شكل الأرقام جيداً.		
٣	يميز بين الأرقام المختلفة بسهولة.		
٤	يرتب الأرقام أو أى مجموعات منها تصاعدياً.		
٥	يرتب الأرقام من ١–١٠ تنازلياً وذلك بشكل يسير.		
٦	يضع الأشياء المختلفة وفقاً لعدد العناصر التى تؤلف كلاً منها.		
٧	يقارن بين المجموعات المختلفة وفقاً لعدد العناصر التى تؤلف منها.		
٨	يستخدم الرمز (=) جيداً للمقارنة بين عدد عناصر المجموعات المختلفة.		
٩	يمكنه أن يقارن بين الأعداد المختلفة وفقاً لما إذا كانت مثل هذه الأعداد أكبر من أو أصغر من بعضها البعض.		
١٠	يربط بين الرقم ومجموعة العناصر الدالة عليه.		
١١	يجيد القيام بتلك الألعاب التى تتضمن الأرقام.		
١٢	يمكنه أن يتلاعب بالأرقام.		
١٣	بمقدوره أن يصنف الأرقام إلى ما هو زوجى وما هو فردى.		
١٤	يطابق بين عدم مجموعات مختلفة من الأشياء وفقاً لعدد عناصر كل منها.		
١٥	يتغنى بأغنية للأرقام كتطبيق عليها وتحديد لشكلها.		
١٦	يمكنه أن يقوم بالمزاوجة بين المجموعات متساوية العدد.		
١٧	يعد من تلقاء نفسه أى أشياء أو أدوات لعب توجد أمامه.		
١٨	يشير إلى الرقم الصحيح بمجرد أن نطلب منه ذلك.		
١٩	يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنه فى نطق أى رقم.		
٢٠	يحب القيام بالألغاز التى تعتمد على الأرقام.		

٣ـ التعرف على الأشكال:

م	العبـــــــارة	نعم	لا
١	يجد متعة كبيرة فى اللعب بالأشكال المختلفة.		
٢	يعرف العديد من الأشكال جيداً.		
٣	يمكنه أن يميز بين الأشكال المختلفة بسهولة.		
٤	يضع العديد من الأشياء فى مجموعات وفقاص للشكل الذى يميزها.		
٥	يدرك الفرق بين المربع والمستطيل.		
٦	بمقدوره أن يميز المثلث عن الشكل الهرمى.		
٧	يدرك التشابة والاختلاف بين الأشكال المختلفة.		
٨	يمكنه أن يضم مربعين معاً ليحصل على مستطيل.		
٩	يجب أن يحدد شكل اللعبة التى يلعب بها.		
١٠	باستطاعته أن يميز بين الشكل المغلق والشكل المفتوح.		
١١	يميل إلى تذكر اللعبة وفقاً لشكلها الهندسى.		
١٢	يشير إلى الشكل الصحيح إذا ما سألناه عنه.		
١٣	يقوم بتركيب أجزاء لغز معين كى يحصل على شكل محدد.		
١٤	يستطيع أن يحدد مجموعات الأشياء التى عادة ما تأخذ شكلاً معيناً.		
١٥	باستطاعته أن يدمج بين الأشكال كى يحصل على شكل جديد.		
١٦	يسمى كل شكل باسمه الصحيح.		
١٧	يجد متعة فى اللعب بالمكعبات لتكوين أشكال متباينة.		
١٨	من أسهل الطرق لدية لمعرفة الحروف الهجائية والأعداد وربطها بأشكالها.		
١٩	يميز بين الأشكال جيداً مهما أختلف حجمها.		
٢٠	يجيد القيام بتلك الألعاب التى تتضمن أشكالاً مختلفة.		

٥ـ التعرف على الألوان:

م	العبـــــــارة	نعم	لا
١	يدرك الطفل ألوان الطيف جيداً		
٢	لا يستغرب عندما يسمع كلمة قوس قزح.		
٣	يميز بين مختلف الأشياء وفقاً للونها.		
٤	حينما نطلب منه أن يلون موضعاً معيناً بلون محدد فإنه لا يخطئ.		
٥	يجد متعة كبيرة فى التلوين حيث يميز بسهولة بين الألوان.		
٦	يعرف أدوات اللعب بألوانها.		
٧	يمكنه أن يميز بين الفاتح والغامق من الألوان.		
٨	يميز بين الألوان جيداً مع اختلاف درجاتها.		
٩	يمكنه أن يربط درجات اللون باللون الأصلى.		
١٠	يصنف الأشياء ذات اللون الواحد وفقاً لدرجات هذا اللون.		
١١	يدرك بعض الألوان وفقاً لأحداث يومية معتادة.		
١٢	بمقدورة أن يحدد تلك الألوان التى تضمها لوحة معينة.		
١٣	يضع المكعبات أو الألعاب فى مجموعات وفقاً لألوانها.		
١٤	باستطاعته أن يرسم العلم وأن يلونه بشكل صحيح.		
١٥	يمكنه أن يحدد الألوان الأكثر ارتباطاً بملابس البنات أو البنين.		
١٦	من السهل عليه أن يتعرف على الألوان حتى غير المتماثل أو المتشابهة منها.		
١٧	يضم الألوان أو يركبها معاً ليحصل على أشكال محددة مألوفة.		
١٨	يجيد تركيب أجزاء اللغز عن طريق التركيز فى اللون.		
١٩	لدية درجة معقولة من الوعى باستخدام الألوان ودرجاتها.		
٢٠	ينتبه للون المثير أو المدخل الحسى بدرجة كبيرة.		

ملحق رقم (٥)

أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريبى المستخدم

م	الاســــم	الوظيفــة
١	أ.د/ أحمد عبد الرحمن	أستاذ علم النفس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٢	أ.د/ عادل محمد العدل	أستاذ علم النفس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٣	أ.د/ فؤادة محمد على هدايه	أستاذ علم النفس بقسم العلوم النفسية والتربوية معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٤	أ.د/ فاطمة حلمى	أستاذ علم النفس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٥	أ.د/ فايزة يوسف عبد المجيد	أستاذ علم النفس بقسم العلوم النفسية والتربوية معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٦	أ.د/ فوقية حسن عبد الحميد	أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٧	أ.د/ محمد إبراهيم سعفان	أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٨	أ.م.د/ السيد عبد الرحمن الجندى	أستاذ الصحة النفسية المساعد بقسم رياض أطفال، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق.
٩	أ.م.د/ شحاتة سليمان محمد	أستاذ علم النفس المساعد بكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
١٠	أ.م.د/ صلاح شريف	أستاذ علم النفس المساعد بقسم الفصل الواحد، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق.
١١	أ.م.د/ منى خليفة حسن	أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٢	د/ أنسى محمد قاسم	مدرس علم النفس بكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
١٣	د/ رضا مسعد الجمال	مدرس علم النفس بكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
١٤	د/ فاطمة الزهراء	مدرس بقسم رياض الأطفال بكلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق.

ملحق رقم (٦)

البرنامج التدريبى

المرحلة الأولى: المرحلة التمهيدية (الجلسات ١ -٥)

الجلسة الأولى:

★ **الهدف:** التعارف بين الباحثة والأطفال من ناحية وبين الأطفال وبعضهم البعض من ناحية أخرى وإشاعة روح المودة والألفة بينهم والتمهيد للبرنامج التدريبى.

★ **الأدوات:** كروت من الورق المقوى عليها صور للأطفال.

★ **الفنيات المستخدمة:** – النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تتحدث الباحثة إلى الأطفال عن أهمية التعارف والتفاعل بين الناس، وتسأل بعض الأسئلة بهدف التعارف بينها وبين الأطفال وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، وتقوم الباحثة بتعريف نفسها وتقوم بإعداد البطاقة الخاصة بها ثم ترفعها وتذكر اسمها ووظيفتها وعنوانها ثم تطلب الباحثة من الأطفال أن يفعلوا مثلما فعلت فيقف طفل أمام زملائه حاملاً بطاقته ويقدم نفسه لزملائه وهكذا يفعل باقى الأطفال، تقوم الباحثة بإعطاء الطفل الذى ينجح فى تقديم نفسه لزملائه بكفاءة معززات مثل الحلوى أو البسكويت، تقوم الباحثة بتعريف الأطفال بأهمية البرنامج مع توضيح أنه يحتوى على أنشطة ممتعة وأنهم سوف يحصلون على مكافآت ومعززات إذا ما أتموا هذه الأنشطة بنجاح.

★ **تقويم الجلسة:** مين يقدر يقدم نفسه لزملائه ويتعرف عليهم؟

الجلسة الثانية:

★ **الهدف:** تقوية العلاقة بين الأطفال والباحثة وإدراكهم لقيمة تعلم القراءة والحروف الهجائية.

★ **الأدوات:** مجموعة من البطاقات المصورة التى تمثل أحداث القصة

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة – النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بالتحدث إلى الأطفال وتخبرهم بأنها سوف تحكى لهم قصة جميلة، وأنها سوف تحكى لهم قصة جميلة تدور أحداثها حول "أنه كان هناك أرنوب جميل يعيش مع

أخوته ومامته وكل أخواته بيروحوا المدرسة علشان يتعلموا أزاى يقرأوا ويكتبوا، لكن أرنوب كان دايما يقول لا أنا مش محتاج أنى أتعلم القراءة، أنا مش محتاج لها أبداً، أنا عارف كل حاجة، ومامته كانت تزعل منه وأخوته كلهم زعلانين علشانه، ولكن أرنوب يقول أنا بأحب اللعب وبحب الجرى مش عايز أوجع دماغى، وفى يوم من الأيام كان أرنوب بيلعب سمع صوت من بعيد، قرب أرنوب من الصوت فوجد السلحفاة بتتكلم مع أصدقائها البط، وبتقولهم لازم تحضروا الحفلة هناك سيكون فيه ألعاب كتير وحاجات جميلة، جرى أرنوب بسرعة على السلحفاه وقال لها وأنا ممكن أحضر معكم يا سلحفاة، قالت له طبعاً يا أرنوب دا كارت فيه العنوان لازم تحضر يا أرنوب، أخذ الكارت لكن يا خسارة مش عارف فيه إيه، وكل ما يروح لحد علشان يقوله ايه اللى مكتوب فيه يرفض ويقوله يا أرنوب أنت اللى رفضت أنك تتعلم القراءة.

- أرنوب قال خلاص أنا أخرج فى يوم الحفلة من بدرى وأدور عليها، وخرج أرنوب يبحث عن الحفلة ورجليه وجعته جداً وبرضوا مش لاقيها وقعد يبص فى الكارت لكن يا خسارة مش عارف يقرأ حاجة خالص، وجلس يبكى ويقول يا ريتنى تعلمت القراءة، يا ريتنى سمعت كلام أخواتى وماما دلوقتى كلهم فرحانين ومبسوطين وأنا هنا مش عارف حتى أنا فين.
- تناقش الباحثة الأطفال فى أحداث القصة وتوضح لهم أهمية القراءة وتسألهم فى أحداث القصة ومن يجيبها تعطيه حلوى أو شيكولاته كنوع من التدعيم.

★ **تقويم الجلسة**: مين يقولى الأرنوب محضرش الحفلة ليه؟

الجلسة الثالثة :

★ **الهدف**: أن تشعر الأطفال بقيمة القراءة.

★ **الأدوات**: ماسكات لشخصيات القصة السابقة (أرنوب – أرنبه – سلحفاة – بطة).

★ **الفنيات**: النمذجة – التدعيم .

★ **الإجراءات**:

- تحاول الباحثة أن تذكر الأطفال بأحداث القصة التى تم عرضها فى الجلسة السابقة مع التأكيد على أهمية تعلم القراءة، وتطلب من الأطفال اختيار الأدوار والتدريب على هذا الأدوار

ويتم عرض القصة على هيئة مسرحية حتى يتأكد لدى الأطفال مضمون هذه القصة وهو إدراك أهمية تعلم القراءة، وتقوم الباحثة بالتصفيق للطفل الذى يؤدى دوره بشكل جيد، ثم بعد ذلك يتبادل الأطفال الأدوار حتى يتعرف الطفل على كل دور بشكل جيد.

★ **تقويم الجلسة:** من يستطيع أن يقوم بدور الأرنوب؟

الجلستان الرابعة والخامسة:

★ **الهدف:** أن يقبل الأطفال على تعلم القراءة والحروف الهجائية، وتهيئتهم لتلقى أنشطة البرنامج.

★ **الأدوات:** بعض الأدوات الموسيقية مثل الطبلة، الجلاجل، الكاستنيت.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة – النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بالتحدث إلى الأطفال وتهيئتهم لسماع أغنية جميلة فتطلب منهم أن يخرجوا من أماكنهم وأن يقفوا على شكل نصف دائرة، وكل طفل بيده آله موسيقية يؤدى بها مع الأغنية، ثم تغنى الباحثة الأغنية ويردد خلفها الأطفال والأغنية هى:

كتابى يا كتابى — كتابى هو الصديق
وهو يا أصحابى — ينور لى الطريق
كتاب يا أحلى كلمة --- كله سعادة وبهجة
يعلمنا القرايه — وأزاى نحكى الحكاية
حكاية الكتاب

– تكرر الباحثة الأغنية مع الأطفال حتى يتمكنوا من غنائها بمفردهم ثم تختار طفل ليغنى هذه الأغنية ويردد الأطفال خلفه مع تدعيم الطفل الذى يغنى بشكل جيد بحلوى أو شيكولاته.

★ **تقويم الجلسة:** مين يقدر يغنى الأغنية؟

تقويم المرحلة:

- تناقش الباحثة الأطفال فى أهمية القراءة وتؤكد لهم هذا المعنى وتحاول استثارتهم للبرنامج التدريبى وتسألهم إذا كانوا يريدون أن يتعلموا القراءة فإنها سوف تقدم لهم مجموعة من الأنشطة المختلفة التى تساعدهم على ذلك فى الجلسات القادمة حتى تتأكد من تحقيق الهدف من المرحلة الأولى.

المرحلة الثانية: المرحلة التدريبية (الجلسات من ٦ -٦٣)

الجلستان السادسة والسابعة:

★ الهدف: أن يتمكن الطفل من التعرف على الحروف والهجائية من (أ: خ) والكلمات التى تبدأ بهذه الحروف.

★ الأدوات: بعض الماسكات للحروف المستخدمة فى القصة.

★ الفنيات المستخدمة: المناقشة - السيكودراما - التدعيم.

★ الإجراءات:

- تقوم الباحثة بعرض قصة للأطفال بعنوان (ألس فى مدينة الحروف) وهى أن الطفلة ألس تريد أن تتعلم كيفية كتابة إسمها وتنام ألس وتحلم بأنها فى مدينة جميلة وترى بيت طويل تذهب لتدق على بابه فيفتح لها (واحد) فتسأله ألس أنت مين يقل أنا حرف الألف (أ) شكلى طويل ورفيع ومعايا العصفورة فوق رأسى ساعات تخرج معايا وساعات لا، فتسأله ألس هل لديك أصدقاء يا (أ) فيقول طبعاً أصحابى الأرنب والأسد، فتسأله تعرف تعلمنى أكتب أسمى يقولها (أ) لفى مدينة الحروف وأنتى تتعلمى كثير، تمشى ألس فتجد بيت قصير وعريض فتخبط عليه يطلع لها ثلاثة إخوات (ب، ت، ث) فتسألهم مَن انتم، يقولوا إحنا ثلاثة أخوات رحنا السوق وقالت (ب) أنا جبت واحدة فراولة لكن يا خسارة وقعت منى وبقيت عاملة ذى الطبق وتحتيه واحدة فراولة وقالت (ت) أما أنا جبت فرولتين وعنتهم جوايا وبقيت طبق وفيه فراولتين قالت (ث) أنا أشطر واحدة فيكم جبت ثلاث فراولات شلتهم جوايه، وتقول (ب) على فكرة يا ألس أنا لى أصحاب وهم البرتقالة، والبطة أما (ت) فقالت أنا أصحابى التفاحة، وقالت ألس وأنتى يا (ث) مين أصحابك قالت أنا أصحابى حاجة تخوف يا ألس أنا أصحابى الثعبان، قالت ألس تعرفوا أكتب اسمى إزاى قالوا لفى يا

ألس فى باقى المدينة وأنتى تعرفى كل حاجة، وتمشى ألس فتجد بيت كبير تخبط عليه وتسألهم أنتوا مين قالوا إحنا ثلاث أخوات كنا بنأكل وجبه الغدا قالت (ج) تعالى أنا كلت خلاص بطنى بقت كبيره وفيها الأكل، (ج) قالت أنا لسه هدخل أكل مش فاضيه أتكلم، أما (خ) قالت أنا شلت أكلى فوق رأسى وأصحابنا الحصان والجمل والخروف، سألتهم ألس لسه فيه حروف غيركم أنا نفسى أعرف كل حروف المدينة قالوا لفى يا ألس وهتعرفى كل حاجة.

- تقف الباحثة عند هذا الحد ثم تناقشهم فى أحداث القصة وتراجع معهم ما عرض فيها من حروف والكلمات التى تبدأ بهذه الحروف، وبعد ذلك يقوم الأطفال بتوزيع الشخصيات والأدوار ويقوموا بتمثيل القصة وعملها مسرحية حتى يتم التأكيد على ما عرفوه ويقوم كل طفل بالتدريب على دوره مع التوجيه اللفظى للباحثة ومساعدتهم على إتقان هذه الأدوار وفى نهاية الجلسة السابعة يقوم الأطفال بعرض هذه القصة.

★ **تقويم الجلسة:** إيه هو شكل حرف (ب) وما هم أصحابه؟

الجلسة الثامنة:

★ **الهدف:** أن يتمكن الأطفال من التعرف على أسماء الحروف الهجائية (أ – خ).

★ **الأدوات:** مجموعة من البطاقات عليها الحروف الهجائية.

★ **الفنيات المستخدمة:** النمذجة – لعب الدور – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة للأطفال وهى أنها سوف تقوم بدور ملك الحروف وكل طفل يمثل حرف يحدده هو بنفسه ويختار الحرف الذى يجب أن يقوم بدوره. يجلس الأطفال حول الباحثة على هيئة دائرة وكل طفل يضع أحد أصابعه على الأرض. تقول الباحثة طلعت أنا والـ (أ) نزلت أنا لوحدى ثم تكرر وتقول طلعت أنا والـ (ب) نزلت أنا والـ (ت). يقوم كل طفل يسمع اسم الحرف الذى اختاره بالاستجابة إلى الأوامر الصادرة من الباحثة. تكرر الباحثة ذلك مع كل طفل فى المجموعة حتى يتمكن الأطفال من التعرف على هذه الحروف.

- تقوم الباحثة باختيار أحد الأطفال ليقوم هو بدور ملك الحروف. تقوم الباحثة بتدعيم الطفل الذى لا يخطأ فى هذه اللعبة.

★ **تقويم الجلسة**: تسأل الباحثة الأطفال عن اسم كل حرف من الحروف الهجائية من (أ — خ)؟

الجلستان التاسعة والعاشرة:

★ **الهدف**: أن يتعرف الأطفال على الحروف الهجائية من (د إلى ش) والكلمات التى تبدأ بهذه الحروف.

★ **الأدوات**: بعض الماسكات لشخصيات القصة.

★ **الفنيات**: المناقشة – السيكودراما – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم المعلمة بمناقشة الأطفال حول الحروف التى تم تناولها فى القصة السابقة، ثم تقول سوف نستكمل مشوار ألس فى مدينة الحروف وتقوم بتكملة القصة وهى أن ألس وهى تسير رأت بيت كبير خبطت عليه طلع ليها أربع حروف قالت أنتم كلكم مش أخوات قالوا ليه قالت شكلكم مش ذى بعض قالوا لا يا ألس إحنا أخوات ولكن وردت (د) قالت أنا وال (ذ) لسه صغيرين علشان كده رجلينا قصيرة، وصحبى هوه الديك، قالت ألس طب أنا أعرفكوا إزاى، قالت (ذ) أنا يا ألس فوقى نقطة وأصحابى همة الذرة والذئب، قالت (ر) أما أنا والـ (ز) أخواتهم الكبار أنا شبة (د) بس أنا طويلة وبرضوا مش عليا نقطة وصحبتى الرمانة، و (ز) قالت أنا بقى عندى نقطة وبرضوا طويلة لكن صحبتى إلى بحبها قوى الزرافة طويلة مثلى. فرحت ألس وسلمت عليهم ومشيت لقت بيت جديد صغير وجميل ولما خبطت لقت أختين واحدة بتنظف سنانها بالمعجون أسمها (س) وسنتها بيضة ذى القشطة وصحبتها السمكة، رحبت بيها (س) وقالت لها اسمك فيه حرف السين يا ألس، لكن أختها قالت أنا لسة مغسلتش سنانى علشان لسة هلعب مع صحبتى الشجرة، عرفت ألس (د) (ذ) (ر) (ز) (س) (ش) وقالت أنا تعبت هجيلكوا بكرة أعرف بقية سكان المدينة سلام يا أجمل حروف مع السلامة.

- تقوم الباحثة بختم القصة ثم تناقش الأطفال في هذه الحروف السابقة الذكر وما هي الكلمات التي تبدأ بهذه الحروف وبعد ذلك يتدرب الأطفال على تمثيل هذه القصة وعرضها على هيئة مسرحية.

★ **تقويم الجلسة:** ما هو شكل حرف (د) وما هم أصحابه؟

الجلسة الحادية عشر:

★ **الهدف:** أن يدرك الأطفال التشابه والاختلاف بين الحروف الهجائية من (د — ش).

★ **الأدوات:** عبارة عن بطاقات من الورق الأبيض - بطاقات استنسل للحروف الهجائية - ألوان مائية - فرش - لاصق.

★ **الفنيات:** التوجيه اللفظي - النمذجة - التدعيم .

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بتوزيع البطاقات البيضاء على الأطفال، وتقوم بتوزيع بطاقات الاستنسل عليهم وتوضح لهم إجراءات اللعبة وعمل نموذج أمامهم حيث يقوم الطفل بتثبيت الاستنسل على الورقة البيضاء بواسطة اللاصق، ثم يقوم بوضع الألوان على الاستنسل، وبعد ذلك يرفعه فينتج شكل الحرف على الورقة البيضاء، وتطلب منه الباحثة ذكر اسم الحرف الذى أنتجه على الورقة البيضاء، ثم يختار الطفل حرف أخر ويقوم بالخطوات السابقة وهنا يدرك التشابه والاختلاف بين الحروف الهجائية، وتكرر هذه اللعبة حتى يقوم الطفل بعمل كل الحروف الهجائية من (د-ش).

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال ذكر الحروف التى قاموا بتشكيلها.

الجلستان الثانية عشر والثالثة عشر:

★ **الهدف:** أن يتمكن الطفل من التعرف على الحروف الهجائية من (ص إلى غ) والكلمات التى تبدأ بهذه الحروف.

★ **الأدوات:** بعض الماسكات للحروف الممثلة لشخصيات القصة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة - السيكودراما - التدعيم.

★ الإجراءات:

- تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال حول الحروف التى تم تناولها من قبل ثم تكمل معهم رحلة ألس فى مدينة الحروف وهنا سوف تقابل ألس (ص،ض) وأقاربهم الذين يعيشوا معهم (ط، ظ) وتتعرف ألس على (ص،ض) بأنهم لهم بطن كبيرة والضاد لها نقطة ويقول الـ (ص) أن أصدقاءه الصندوق اللى بتحط فيه ألس لعبها، أما (ض) فأصدقائها الضفدعة، أما (ط، ظ) يعرفوا أنفسهم بأنهم بيلعبوا رياضة ومعندهمش بطن وشايلين فوق رأسهم عصايه يهشوا بيها العصفورة وتقول الـ (ظ) مش تنسى يا ألس أنا عندى نقطة وصحبى هو (ظرف) اللى بنحط فيه الجواب، أما الـ (ط) فتقول أنا بحب الطاووس أوى لان ألوانه جميلة وهو صاحبى، فرحت ألس قوى أنها عرفت معظم الحروف. ومشيت ألس ولقت حرفين شبة علاقّة الهدوم سألتهم ينفع أعلق الشنطة عليكم ضحكوا وقالوا إحنا حروف يا ألس أنا حرف (ع) وصاحبتى عصفورة وأخويا حرف (غ) صاحبته غزالة. تنهى الباحثة القصة وتناقش الأطفال حول ما تم التعرف علية من حروف فى القصة والتعرف على الكلمات التى تبدأ بها هذه الحروف وتوعدهم باستكمال الحروف فى مرة أخرى. وتقوم الأطفال بتوزيع الأدوار والتدريب على أدوارهم وعرضها مرة أخرى باستخدام الماسكات على هيئة مسرحية وفى النهاية تقوم الباحثة بتدعيمهم بالتصفيق عند الانتهاء من العرض.

★ **تقويم الجلسة:** إية هوه شكل حرف (ط) وما هم أصحابه؟

الجلسة الرابعة عشر:

★ **الهدف:** أن يتمكن الأطفال من إحضار حرف من الحروف الهجائية من (ص – غ) الصحيح عندما تطلب منه ذلك.

★ **الأدوات:** ماسكات للحروف الأبجدية، صفارة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة – التدعيم.

★ الإجراءات:

- تناقش الباحثة الأطفال فى إجراءات اللعبة وهى أنها سوف تختار أحد الأطفال، ويقوم مجموعة من الأطفال بلبس ماسكات لحروف مختلفة، وتطلب الباحثة من الطفل إحضار حرف معين وليكن (ص) فيكون المطلوب من الطفل هو مسك الطفل الذى يلبس ماسك (ص)

دون أن يدرى باقى الأطفال. فتطلق الباحثة الصفارة فيجرى الأطفال ويجرى الطفل خلفهم وتكرر ذلك مع حروف أخرى، وعندما يحضر الطفل الحرف المطلوب منه تدعمه الباحثة باستكمال اللعبة مرة أخرى وإذا أخطأ يخرج من اللعبة وتختار طفل آخر.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال ذكر الحرف الذى تعرضه عليهم.

الجلستان الخامسة عشر والسادسة عشر:

الهدف أن يتمكن الطفل من التعرف على الحروف الهجائية من (ق إلى ل) والكلمات التى تبدأ بهذه الحروف.

★ **الأدوات:** بعض الماسكات للحروف المثلة لشخصيات فى القصة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة - السيكودراما - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال حول الحروف التى تم تناولها فى القصة السابقة ثم تعاود مع الأطفال التعرف على رحلة ألس داخل مدينة الحروف وتقابل ألس حروف جديدة وهى حرف (ف، ق) وتحكى الحروف أنها تشبه الطبق الذى له رأس جانبية ، حرف الـ (ف) له نقطة واحدة وصحبة الفيل أبو زلومة أما (ق) قالت أنا عندى نقطتين وصحبتى القطه بوسى. عرفت ألس الحرفين وهى بتكلمهم لقيت من بعيد مرجيحتين فقال سوف ألعب عليهم، ضحكت الـ (ف) والـ (ق) وقالت دى مش مرجيحه ياأليس ده حرف (ك) وجواه الهمزة بتاعت الألف قاعدة معاة شوية أما (ل) دى أخت (ك) الصغيرة، ضحكت ألس وراحت تتعرف عليهم لقيتهم بيلعبوا مع الكلب صاحب (ك) وصاحبة (ل) اللمبة عمالة تنور لهم، وعلى فكرة يا ألس لازم تحتاجى لها علشان تكتبى إسمك وتنهى الباحثة القصة ثم تناقش الأطفال وتراجع معهم على الحروف كما حدث سابقاً، ويقوم الأطفال بإعادة عرض القصة باستخدام الماسكات بعد أن يقوموا بالتدريب عليها والطفل الذى يشارك الباحثة تقوم بتعزيزه ببعض الحلوى.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال ذكر الحروف التى قام بتشكيلها.

الجلسة السابعة عشر:

★ **الهدف:** أن يدرك الأطفال التشابه والاختلاف بين الحروف الهجائية من (ف— ل).

★ **الأدوات:** عبارة عن بطاقات من الورق الأبيض – بطاقات استنسل للحروف الهجائية – ألوان مائية – فرش – لاصق.

★ **الفنيات:** التوجيه اللفظى – النمذجة – التدعيم .

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بتوزيع البطاقات البيضاء على الأطفال، وتقوم بتوزيع بطاقات الاستنسل عليهم وتوضح لهم إجراءات اللعبة وعمل نموذج أمامهم حيث يقوم الطفل بتثبيت الاستنسل على الورقة البيضاء بواسطة اللاصق، ثم يقوم بوضع الألوان على الاستنسل، وبعد ذلك يرفعه فينتج شكل الحرف على الورقة البيضاء، وتطلب منه الباحثة ذكر اسم الحرف على الورقة البيضاء، ثم يختار الطفل حرف أخر ويقوم بالخطوات السابقة وهنا يدرك التشابه والاختلاف بين الحروف الهجائية، وتكرر هذه اللعبة حتى يقوم الطفل بعمل كل الحروف الهجائية من (ف–ل).

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال ذكر شكل احروف من (ف – ل) والكلمات التى تبدأ بها.

الجلستان الثامنة عشر والتاسعة عشر:

★ **الهدف:** أن يتمكن الطفل من التعرف على الحروف الهجائية من (هـ إلى ى) والكلمات التى تبدأ بهذه الحروف.

★ **الأدوات:** بعض ماسكات الحروف المثلة لشخصيات القصة.

★ **الفنيات:** المناقشة – السيكودراما – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بمراجعة الحروف السابقة مع الأطفال ثم تقول لهم النهاردة أخر يوم لألس فى مدينة الحروف، وتبدأ الباحثة فى سرد القصة وهنا تقول أن ألس شافت جنينه جميلة شعرها طويل قالت إنتى اسمك إيه قالت أنا أسمى حرف (م) وفعلاً شعرى طويل صحبتى الموز، تعالى يا ألس أعرفك على صحابى فرحت ألس وقالت يلا بينا وبعد كده قابلت حرف (ن) وقالت هو إنتى مش عارفنى يا حرف (ب) قالت أنا مش (ب) أنا شكلها بس أنا طبق غويط وفرولتى جوايا وصحبتى النملة، ومشيت ألس وقالت توكتى أهية أنا هروح ألبسها،

قالت (هـ) لا يا ألس أنا مش توكه، أنا شبه التوكه لكنى حرف وإسمى (هـ) وصحبى الهدهد، وقعدت ألس ترتاح شويه لقت واحدة قاعدة جمبيها قالت أنا شيفاكى من زمان ونفسى أقولك أنا أسمى إيه أنا إسمى (و) وبحب أقعد جمب صحبتى الوردة، وفجاه قالت ألس البطة بتاعت ماما ماشية أهيه ضحكت الحروف قالت إلحق يا حرف الـ (ى) بتقول أنت بطه قالها يا ألس أنا فعلاً شبة البطة أوعى تنسينى يا ألس كل ما تأكلى اليستفندى هتفتكرينى ولما تشوفى اليمامة معاها هتلاقينى.

- قالت أنا بحبكوا كلكم وعمرى ماهنساكم سلام يا أجمل حروف وبعد ذلك تناقش الباحثة الأطفال فى القصة ويقوم الأطفال بإعادة عرضها مرة أخرى باستخدام الماسكات. تعرض الماسكات التى كانت تستخدم كأصدقاء لهذه الحروف. تسأل الأطفال حول الحروف وتربط بين كل حرف الماسك الذى يدل على الشئ المرتبط بالحرف والطفل الذى يشاركها يتم تعزيزه.

★ **تقويم الجلسة:** تسأل الباحثة الأطفال عن شكل الحروف ومن هى أصحابها.

الجلستان العشرون والحادية والعشرون:

★ **الهدف:** التأكد من قدرة الأطفال على معرفة الأشكال المختلفة للحروف والتمييز بينها وتشكيلها من خامات البيئة.

★ **الأدوات:** مجموعة من البطاقات عليها الحروف الأبجدية – كمية من الحبوب مثل (قمح – أرز – فول – عدس – فاصوليا) – لاصق.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى – النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بتوضيح إجراءات اللعبة فتعرض على كل طفل بطاقة بها حرف وتطلب من أن يذكر أسم الحرف ثم يقوم باختيار أى نوع من الحبوب ويشكل هذا الحرف بالحبوب بعد أن تقوم الباحثة بالتشكيل أمام الأطفال وبعد أن يتمكن الأطفال من تشكيل هذه الحروف يقوم الطفل نفسه برسم الحرف، ويقوم بتشكيلة وهكذا حتى يتعرف الأطفال على معظم الحروف ويدرك شكلها ويستطيع التميز بينهم، وعندما يقوم الأطفال بنطق الحرف صحيح تدعمه الباحثة بإعطائه الحبوب للتشكيل وعندما يقوم بالتشكيل الصحيح تعطيه بطاقة بيضاء ليقوم

برسم الحروف ثم تشكيلها وعندما يقوم بالتشكيل بالشكل الصحيح تقوم الباحثة بتعزيزه مادياً بإعطاءه حلوى.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال ذكر الحروف التى يقوموا بتشكيلها.

الجلسات الثانية والعشرون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على التميز بين الحروف المتشابهة .

★ **الأدوات:** طين صلصال.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجيه اللفظى – النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بتوضيح كيفية القيام باللعبة وتذكرهم بالحروف المتشابهة مثل (ب – ت – ث) ، (ح – ج – خ) ثم تطلب منهم أن يقوموا بتشكيل الحروف المتشابهة مع بعضها بالطين الصلصال، ولكى يتمكن الأطفال من استخدام الطين الصلصال تقوم الباحثة بعمل نموذج أمام الأطفال ويقوم الأطفال بعد ذلك بإجراء اللعبة مع تدعيم الأطفال وتعزيزهم عند القيام بالتشكيل الصحيح وذكر اسم كل حرف بطريقة صحيحة.

★ **تقويم الجلسة:** تعرض الباحثة على الأطفال بطاقات بها كلمات وتطلب منهم تحديد الصوت الأول فى الكلمة.

الجلسة الثالثة والعشرون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الأطفال من تصنيف الحروف المتشابهة فى الشكل.

★ **الأدوات:** صندوق به مجموعة من الحروف الهجائية بشرط أن يكون الحروف المتشابهة مع بعضها داخل الصندوق مثل (ب – ت – ث)، (ح – ج – خ) مع حروف أخرى ويوجد على كل حرف قطعة من المغناطيس – سنارة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة – النمذجة – التدعيم .

★ **الإجراءات:**

– تناقش الباحثة الأطفال حول الحروف المتشابهة، وما هى أسمائها وتشرح للأطفال إجراءات اللعبة، وتقوم بعمل نموذج أمام الأطفال، ثم تختار طفل ليقوم باللعبة فيمسك الطفل بالسنارة

وتعطيه الباحثة حرف مثل (ب) مثلاً وتطلب منه أن يمسك السنارة ويصطاد من الصندوق الحروف التى تشبهه، وعندما يخرج حرف تسأله عن اسمه وهكذا بالنسبة لكل الحروف المتشابهة فى الشكل مع تصحيح الخطأ للطفل فحتى يتمكن من معرفة الحروف جيداً، وعندما يصدر الطفل استجابة صحيحة تعزه بالتصفيق ثم تختار طفل أخر وتكرر اللعبة معه.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال ذكر اسم الحرف الذى يصطاده وما يتشابه معه فى الحروف.

الجلسة الرابعة والعشرون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الأطفال من تصنيف الحروف المتشابهة من حيث وضع النقط عليها أى الحروف التى توضع عليها ثلاث نقط أو نقطتين أو نقطة.

★ **الأدوات:** عبارة عن مجموعة الحروف الهجائية وثلاثة صناديق.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى - النمذجه - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة للأطفال وعمل نموذج أمامهم فتطلب من الطفل أن يصنف الحروف التى توضع عليها ثلاثة نقط فى الصندوق الأول والحروف التى توضع عليها نقطتين فى الصندوق الثانى والحروف التى توضع عليها نقطة واحدة فى الصندوق الثالث مع ذكر الطفل لكل حرف يقوم بوضعه، وإذا أخطأ الطفل تقوم الباحثة بتوجيه وتصحيح الخطأ وإذا أصدر استجابة صحيحة تدعمه بالتصفيق، وهكذا تكرر اللعبة مع طفل أخر.

★ **تقويم الجلسة:** ما هى الحروف التى توضع عليها ثلاث نقط.

الجلستان الخامسة والعشرون والسادسة والعشرون:

★ **الهدف:** أن يربط الأطفال بين الصورة والكلمة الدالة عليها.

★ **الأدوات:** مجموعة من البطاقات لصور مختلفة (تفاحة، بطة، ..) بها، ومجموعة من البطاقات بكلمات هذه الصور.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى - النمذجة - التدعيم .

★ الإجراءات:

- تقوم الباحثة بتوضيح إجراءات اللعبة وعمل نموذج أمام الأطفال وتختار الباحثة أحد الأطفال وتعطيه بطاقة بها صورة وتثبت على رأسه ثم بعد ذلك يقوم مجموعة من الأطفال الذين يمسكون ببطاقات كل بطاقة عليها اسم لشئ معين من بينهم نفس اسم الصورة، وعندما تطلق الباحثة الصفارة يجرى الطفل خلف الأطفال قبل أن يصلوا إلى نقطة البداية ويحاول الإمساك بالطفل الذى يحمل الكلمة التى تعبر عن الصورة، وإذا استطاع الطفل أن يختار الطفل الذى يحمل الكلمة التى تمثل الصورة ويجرى خلفه فإنه يستكمل اللعبة وتعطيه الباحثة صورة أخرى وتكرر اللعبة وإذا استجاب بطريقة صحيحة تدعمه بالتصفيق، وتكرر هذه اللعبة مع باقى الأطفال حتى يتمكن جميع الأطفال من إتقان هذه اللعبة.

★ **تقويم الجلسة:** تعرض الباحثة على الأطفال مجموعة من الصور وتطلب منهم اختيار البطاقة الصحيحة التى تمثل اسم الصورة.

الجلستان السابعة والعشرون والثامنة والعشرون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الأطفال من تحديد الحرف الأول فى الكلمة بمجرد أن يرى الصورة الدالة عليها أو الحروف المكونة لها.

★ **الأدوات:** مجموعة من البطاقات الخاصة بالحروف الأبجدية - مجموعة بطاقات خاصة بصورة لأشياء مختلفة - لوحة كهربية.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة - النمذجه - التدعيم.

★ الإجراءات:

- تقود الباحثة بمناقشة الأطفال حول الحروف التى تتكون منها الكلمات وتعطى أمثلة أن (تفاحة) كمثال الحرف الأول منها هو (ت) وغيرها، وتقوم بعمل نموذج أمام الأطفال فتعرض على اللوحة الكهربية بطاقة تحمل صورة (بطة) كمثال ثم تعرض على الأطفال مجموعة من الحروف وليكن (ب، ج، ت) وتختار الحرف (ب) وتضعه على اللوحة فيضئ المصباح، وبعد ذلك تختار طفل للقيام باللعبة وتبدل الصور والحروف، وبعد أن يتقن الأطفال هذه اللعبة تقوم الباحثة بتوجيه الأطفال إلى القيام بنشاط أخر وهو تحديد الحروف التى تتكون منها الكلمة التى تعبر عن الصورة فتعرض صورة وتطلب من الأطفال تحديد الحروف التى

تتكون منها ووضعها على اللوحة الكهربية وإذا أجاب الأطفال إجابة صحيحة تضئ اللمبة كتدعيم للأطفال، وتكرر هذه اللعبة عدة مرات مع حروف أخرى وكلمات أخرى.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من ذكر الحرف الأول من اسم البطاقة التى تعرضهم عليها.

الجلستان التاسعة والعشرون والثلاثون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على تمييز بعض الحروف الهجائية صوتياً.

★ **الأدوات:** بطاقات تحمل صور تمثل أحداث القصة - ماسكات تمثل شخصيات القصة مكتوب تحت كل واحدة منها اسم الشخصية.

★ **الفنيات:** المناقشة - التوجيه اللفظى - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بتهيئة الأطفال لعرض القصة عن طريق إلقاء بعض الأسئلة عليهم مثل مين يقدر يعرف الأصوات الموجودة فى اسمه؟ وتقوم الباحثة بإجلاسهم على شكل نصف دائرة حتى يستطيع جميع الأطفال رؤية البطاقات الموضحة وتخبرهم أنه من يريد أن يعرف الأصوات الموجودة فى اسمه يسمع معنا قصه جميلة.
- تقوم الباحثة بعرض قصة على الأطفال تدور أحداثها حول "إنه كان هناك فى بلد بعيده، وكانت بلد فقيرة انقطع عنها المياه وسرقوا الحرامية كل اللى فيها وكانت الطماطم جعانة وزعلانة جداً هى وكل الفاكهة والخضار ومش معاها أى فلوس علشان تجيب أكل أو ماء، وفى يوم من الأيام قالت الطماطم للعنب والبطيخ أحنا لازم نخرج من البلد ونبحث عن مياه وطعام فاستجاب العنب والبطيخ وأعجبوا بفكرتها وهى ماشية عماله تدعى ربنا أن يرزقها وهما ماشيين سمعوا صوت ناس بتضحك ووجدوا الناس دى دخلوا على مدخل طويل فمشيت الطماطم وأصحابها وراهم وفجأة سمعوا واحد منهم وهو واقف أمام باب شكله غريب وقال افتح يا (ظ/) ودخل الأشخاص جوا المكان وجريت الطماطم، وأصحابها ودخلوا وراهم وفجأة قفل الباب، البطيخة نظرت على المكان وقالت الحقوا شايفين اية دا، نظرت الطماطم والعنب بسرعة فوجدوا صناديق مليانين دهب وفلوس، وسمعوا الأشخاص اللى دخلوا البيت الكبير وهما بيتكلموا ويقولوا أحنا هنسرق البلد الفلانى الليلة، فعرفت الطماطم أن الناس دول هما اللى سرقوا بلدهم وأخذوا كل اللى فيها، فقالت الطماطم دى فلوسنا أحنا لازم نأخذها

بس من غير ما يحسوا بينا يلا يا بطيخ أنت كبير أملى بطنك وأنت يا عنب حاول تشيل أى حاجة ووصلوا إلى الباب، فقالت الطماطم هو الباب بيفتح أزاى، قال العنب أنا فاكر أن الرجل قال صوت حرف ولكن إيه هو أنت مش فاكر يا بطيخ، البطيخ قال له لا مش فاكر لكن عندى فكرة كل واحد فينا يقول أصوات حروف اسمه يمكن يفتح وافقوا على الفكرة، وقال العنب أنا اسمى فيه ثلاث أصوات (عـ/، نـ/، ب/) لكن الباب مش فتح، فقال البطيخ أنا أقول أصوات اسمى يمكن يكون فيهم صوت السر (ب/) لكن الباب مفتحش، فقال طيب (ط/) ثم قال (يـ/) ثم _(خ/) لكن الباب لم يفتح فقال قولى أنتى يا طماطم، قالت الطماطم أنا عندى (ط/) وهى عندك يا بطيخ وبرضوا الباب لم يفتح، أنا أجرب (مـ/) ولكن الباب لم يفتح، فقالت طب أجرب (ـا/) ولكن الباب لم يفتح وفجأة سمعت الطماطم وأصحابها الحرمية جايين فقالت استخبوا بسرعة فاستخبوا، وسمعوا الأشخاص وهما بيقولوا طب أحنا بنعرف صوت السر أزاى قال القائد بتاعهم صوت السر فى المرات القادمة يبقى صوت مشترك فى أسماء كل اللى داخلين القصر، فقالوا اتفقنا، وقال القائد صوت للخروج وهو (ظ/)، وخرجوا جميعاً وجريت الطماطم وأصحابها وخرجوا بعد ما قالوا (ظ/) وهما فرحانين وراحوا لأهلهم يحكوا ما حدث، قالت الطماطم أحنا كل يوم جمعة نبعت ثلاثة من الخضار والفاكهة يجيبوا فلوس ودهب، واتفقوا أن اللى هيروح المرة الجاية هم (تفاحة – برتقالة – تين) وذهبوا الثلاثة إلى المكان اللى وضعوا الطماطم وأصحابها وهناك قالت التفاحة لكن ما هو الصوت المشترك بينا، قالت البرتقالة كل واحد يقول أصوات أسمه، والصوت اللى يتقال فينا أحنا الثلاثة يبقى هوه دا، قال التين هى فكرة جميلة أنا أصوات اسمى هى (تـ/، يـ/، ن)، وقالت البرتقالة أنا أصوات اسمى (بـ/، ر/، تـ/، قـ/ ـا/، لـ/، ـه)، وقالت التفاحة وأنا أصوات اسمى هى (تـ/، فـ/، ـا/، حـ/، ـه).

- وتسأل الباحثة الأطفال حد منكم عارف ما هو الصوت الموجود عند الثلاثة؟ ما هو صوت السر وتكمل القصة وتقول التفاحة وهى فرحانه جداً صوت السر هو (تـ/)، وجريوا كلهم على الباب وقالوا افتح يا (تـ/) ففتح الباب ودخلوا أخذوا فلوس وذهب وأكل ورجعوا وهما فرحانين جداً ومبسوطين، جلست الطماطم مع أصحابها وقالت مين اللى يروح المرة الجاية قالت الموز أنا والبرقوق والكوسة، وبعدين قال العدس وأنا نفسى أروح معاهم، قالت الطماطم

ماشى يا عدس ما تزعلش روح معهم، ووصل الموز وأصحابه إلى المكان وقالوا أحنا نشوف بقى ما هو الصوت المشترك قال البرقوق إحنا نعمل زى أصحابنا كل واحد يقول أصوات اسمه وإحنا نعرف الصوت المشترك، قالت الكوسة أنا أصوات اسمى (كـ/، و/، سـ/، ـه)، وقال الموز وأنا أصوات اسمى هى (مـ/، و/، ز/)، وقال البرقوق وأنا أصوات اسمى هى (بـ/، ر/، قـ/، و/، ق/)، والعدس قال وأنا أصوات اسمى هى (عـ/، ـد/، س)، فرح الموز وقال أنا عرفت الصوت المشترك، أنا عرفت صوت السر هو صوت (و/)، وجروا على الباب وقالوا افتح يا (و/) لكن الباب لم يفتح، وحاولوا مرة واثنين وثلاثة، ولكن الباب لم يفتح، ورجعوا وهما زعلانين جداً وراحوا إلى أصحابهم، قالت الطماطم يمكن غيروا صوت السر، ودخلت المانجة لقتهم زعلانين فقالت مالكو فى اية، فحكوا ما حدث قالت يا جماعة صوت السر لم يتغير الحكاية أن العدس مافهوش صوت (و/) فرحوا كلهم وقالوا فعلاً، وقالوا طب يا مانجة تنصحينا بإيه، قالت المانجة إحنا لازم نختار صوت السر من قبل ما نخرج من هنا.

- قالت الطماطم فعلاً وسألت مين يروح الأسبوع القادم، قالت الكمثرى أنا والمشمش عايزين نروح، قالت المانجة نشوف فى صوت مشترك بينكوا، الأول قولى يا كمثرى أصوات اسمك، قالت الكمثرى أنا أصوات اسمى هى (كـ/، مـ/، ثـ/، ر/، ى/)، وقالت وأنت يا مشمش، قال المشمش أصوات اسمى هى (مـ/، شـ/، مـ/، ـش/)، قالت المانجة كويس جداً أنتوا بينكم صوت مشترك فعلاً هو (مـ/)، لكن أحنا عايزين حد ثالث معكم، قالت الطماطم أنتى يا مانجة وقالت للمانجة أنت أصوات اسمك هى (مـَ/، ـا/، نـ/، جـ/، ـة/)، يعنى اسمك فيه صوت (مـ/) اللى موجود عند المشمش والكمثرى، فرحوا الجميع وذهبوا الأصحاب الثلاثة وأحضروا الذهب والفلوس، وحاولوا ينقذوا المدينة ويحفروا بئر علشان الزرع يعيش ويعيشوا فرحانين مع بعض. ولكن المشمش قالت لصحابها هوة أحنا كدا مش نبقى حرامية، قالت الكمثرى فعلاً أحنا كدا حرامية المفروض إن أحنا مش نسرق حاجة من حد حتى لو هوة سرقها مننا.
- تناقش الباحثة الأطفال فى أحداث القصة، وتطلب من بعض الأطفال ذكر أصوات شخصيات القصة وتوجيههم وتساعدهم على ذكر أصوات أسمائهم.
- تقوم الباحثة بمساعدة الأطفال على إعادة سرد القصة مرة أخرى، وتقوم بتوزيع الأدوار على الأطفال وإعادة عرض القصة على هيئة مسرحية مع تدعيم الأطفال بالحلوى أو الشيكولاته.

★ تقويم الجلسة: ما هى أصوات حروف كلمة الموز مثلاً.

الجلسة الحادية والثلاثون:

★ الهدف: أن يميز الأطفال بين بعض الحروف الهجائية صوتياً.

★ الأدوات: بطاقات عليها أصوات بعض الحروف الأبجدية -- منديل.

★ الفنيات المستخدمة: المناقشة – التدعيم.

★ الإجراءات:

- تقوم الباحثة بتهيئة الأطفال للعبة فتقوم بإخراجهم إلى الفناء وإجلاسهم على شكلا دائرة، وتعطى كل طفل صوت لحرف (صـ/، ضـ/، د/، ز/، غ/) ويقف طفل خارج الدائرة ويمسك بيده المنديل وهو يقوم بدور الثعلب، تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة للأطفال حيث يمسك الطفل الذى يمثل الثعلب المنديل ويلف حول الدائرة بمجرد سماع إشارة البدء من الباحثة، ويقول الأطفال الجالسين (الثعلب فات فات وفى ديله سبع لفات ..)، ويلف الثعلب عدة مرات حول دائرة الأطفال ثم يرمى بالمنديل خلف أحد الأطفال الذى يحمل بطاقة صوت (صـ/) مثلاً فينطق الأطفال الذين يرون المنديل صوت (صـ/) فيجرى الطفل الذى يمثل صوت صـ/) خلف الثعلب فإن استطاع مسكه عاد الثعلب للدوران حول الدائرة، وإن لم يستطع الطفل مسكه قبل إطلاق الباحثة إشارة الانتهاء يقوم هو بدور الثعلب ويجلس الثعلب مكان الطفل الذى يمثل صوت (صـ/) وتستمر اللعبة ويلف الثعلب حول الدائرة ويرمى المنديل خلف أى طفل وكل مرة ينطق الأطفال بأصوات الحروف.

- تناقش الباحثة الأطفال فى أصوات الحروف المختلفة مع تدعيم الأطفال الذين يتمكنون من التمييز صوتياً بين الحروف التى استخدمت فى اللعبة.

★ تقويم الجلسة: تطلب الباحثة من الأطفال ذكر اسم صوت الحرف الذى تعرضه عليهم.

الجلسة الثانية والثلاثون:

★ الهدف: أن يتمكن الطفل من إدارك السجع.

★ الأدوات: أدوات موسيقية، ماسك للقطة – (جلاجل – كاستنيت – طبلة).

★ الفنيات المستخدمة: النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بإخراج الأطفال من أماكنهم ليكونوا شكل دائرة ثم تبدأ الباحثة بالغناء والأطفال يقوموا باستخدام الأدوات الموسيقية والأغنية هى :

القطة المشمشية حلوة بس شقية

نطت حتة نطة خطفت ورك البطة

ماما اللى زعلانة ماما اللى غلطانه

سابت القطة جعانة

- تقوم الباحثة بالغناء ويقوم الأطفال بالترديد خلفها ثم تطلب من أحد الأطفال أن يقوم بدورها ويردد الأطفال ورائه، وتكرر الباحثة ذلك حتى يتمكن جميع الأطفال من غناء الأغنية، ثم تناقش الأطفال فى كلمات الأغنية ومحاولة إخراج الكلمات التى تنتهى بنهاية واحدة،وتقوم بتدعيم الأطفال وإعطائهم بعض البالونات.

★ **تقويم الجلسة:** ما هى الحروف التى تنتهى بصوت واحد.

الجلستان الرابعة والثلاثون والخامسة والثلاثون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الأطفال من القدرة على معرفة الكلمات المنغمة التى تشترك فى نفس الصوت فى بداية الكلمات.

★ **الأدوات:** نشاط باستخدام الكمبيوتر.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة – النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال حول إجراءات اللعبة وهى إنها سوف تقوم بعرض ثلاث أو أربع بطاقات على شاشة الكمبيوتر هذه البطاقات تحمل صور لأشياء أو حيوانات مكتوب تحت كل بطاقة اسمها وتشترك فى الصوت الأول ومعهم كلمة واحدة مختلفة، المطلوب من الطفل أن يقوم بإخراج الكلمة الشاذة فى النطق باستخدام الفارة، مثال (بطه – قطة – أرنب – فرخه)، يخرج الطفل كلمة أرنب لأنها ليس لها نفس التنغيم الذى يوجد فى باقى الكلمات. وتبدأ الباحثة ببدء اللعبة مع الأطفال وبعد أن تعطى لهم عدة أمثلة حتى يتمكن الأطفال من ذلك فى أخر اللعبة، يقوم الجهاز بإصدار صوت إذا أجاب الطفل الإجابة

الصحيحة وتكرر هذه اللعبة حتى يتمكن الأطفال من إدراك الكلمات المنغمة التى تشترك فى الصوت الأول

- وبعد ذلك تقوم الباحثة بعرض مجموعة مختلفة من الصور ويقوم الطفل باستخراج الكلمات التى تشترك فى الصوت الأول منها باستخدام الفارة ووضعها فى صندوق، وعندما يصدر الأطفال الاستجابة الصحيحة تدعمهم الباحثة بالتصفيق.
- تقوم الباحثة بعرض مجموعة من البطاقات أربع بطاقات مثلاً لصور أشياء تشترك فى الصوت الأول ما عدا واحدة منها دون أن تكتب الكلمة التى تعبر عن الصوت ويقوم الأطفال باستخراج الكلمة التى تبدأ بنفس الصوت مع تقديم تدعيم من الحلوى أو الشيكولاته إذا أصدر الأطفال الاستجابة الصحيحة.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال ذكر الصوت المشترك فى الكلمات التى تعبر عن البطاقات التى تعرضها عليهم.

الجلستان الخامسة والثلاثون والسادسة والثلاثون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الأطفال من القدرة على معرفة الكلمات المنغمة التى تشترك فى نفس الصوت فى منتصف الكلمة.

★ **الأدوات:** نشاط باستخدام الكمبيوتر تستخدم فيها البطاقات.

★ **الفنيات:** المناقشة - النمذجة - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال حول إجراءات اللعبة وتوضح لهم الفرق بين هذه اللعبة واللعبة السابقة التى كان التدريب فيها على الصوت الأول، وتقوم بعمل نموذج أمام الأطفال فتعرض أربع بطاقات مكتوب تحت كل بطاقة اسمها وجميعها تشترك فى الصوت الأوسط وتقوم بنطق هذه الكلمات مبينة الصوت المشترك فيها مثل (ساعة - كراسة - براية - كرسى)، ثم تقوم باستخدام الفارة باختبار كلمة كرسى باعتبارها لا تشترك مع الكلمات الأخرى فى نفس الصوت، وبعد ذلك تطلب الباحثة من الأطفال إجراء اللعبة وإذا أصدر الطفل الاستجابة الصحيحة يعطيه الكمبيوتر (نجمة) وتكرر هذه اللعبة باستخدام أمثلة أخرى حتى يتمكن الأطفال من إتقانها.

- وبعد ذلك تقوم الباحثة بعرض العديد من البطاقات المختلفة ومن بينها بطاقات تحمل صور وكلمات تشترك فى الصوت الأوسط ويقوم الطفل بتصنيفها ووضعها داخل صندوق باستخدام الفارة وتكرر هذه اللعبة عدة مرات حتى يتمكن الأطفال من إتقانها، وبعد ذلك تعرض الباحثة على شاشة الكمبيوتر مجموعة من البطاقات دون كتابة الكلمات تحتها وتشترك فى الصوت الأوسط وبينها كلمة مختلفة، وتطلب الباحثة من الأطفال استخراج البطاقة التى تحمل كلمة يختلف فيها الصوت الأوسط، وتكرر هذه اللعبة مع التصفيق للأطفال كتدعيم للاستجابة الصحيحة.

★ **تقويم الجلسة:** تعرض الباحثة على الأطفال مجموعة من الصور التى تمثل كلمات تشترك فى الصوت الأوسط وتطلب من الأطفال التعرف على هذا الصوت.

الجلستان السابعة والثلاثون والثامنة والثلاثون:

★ **الهدف:** أن يدرك الأطفال السجع ويستشعروا أهمية القراءة.

★ **الأدوات:** شريط كاسيت

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة - النمذجه - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بتهيئة الأطفال للجلسة وتوضح لهم أنهم أنها سوف تقوم بتعليمهم أغنية جميلة تحببهم فى القراءة فتخرجهم من أماكنهم وتقوم بتنظيمهم وتطلب سماع الأغنية وتقليدها فى التعبير الحركى والأغنية هى:

فى الكتب قرينا فى الكتب رأينا
الكلم جنب الكلمة فله جنب الياسمينا
فى الكتب قرينا فى الكتب رأينا ....

- تكرر الباحثة عرض الأغنية عدة مرات حتى يتمكن الأطفال من فهم كلماتها جيداً ويتمكنوا أن يعبروا عنها حركياً.

- تحاول الباحثة غناء الأغنية مع الأطفال باستخدام الكاست، وتكرر ذلك عدة مرات حتى يتمكن الأطفال من غناء الأغنية بمفردهم والتعبير عنها حركياً، ثم تناقش الأطفال فى الكلمات التى بينها سجع وتوضح لهم أنها تنتهى بصوت واحد، وعندما يتمكن الأطفال من غناء الأغنية وتحديد الكلمات التى بينها سجع تدعمهم الباحثة بشيبسى أو شكولاته.

★ **تقويم الجلسة:** تذكر الباحثة مجموعة من الكلمات تنتهى بصوت واحد وتطلب من الأطفال التعرف على هذا الصوت.

الجلسة التاسعة والثلاثون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على تجزئه الجمل إلى كلمات.

★ **الأدوات:** ورق قص ولصق مكتوب على كل ورقة جمله معينة – مقص.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى – النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال وتوضح لهم أن أى جملة تتكون من مجموعة من الكلمات، ويمكن أن تقوم بتجزئه هذه الجمل من خلال اللعبة التى سنقوم بها فتعطى كل طفل – مقص وورقة مكتوب عليها أى جملة، وبعد ذلك تقوم بعمل نموذج أمامهم فتقطع الورق إلى كلمات ثم تقوم بلصقها مرة أخرى على ورقة بيضاء وتقوم بترتيب كلمات الجملة ثم بعد ذلك تطلب الباحثة من الأطفال أن يفعلوا مثلما فعلت وعندما يقوم الأطفال بالاستجابة الصحيحة تقوم الباحثة بتدعيمهم بالتصفيق، ثم تقوم بتوزيع أوراق أخرى على الأطفال وتكرر هذه العملية عدة مرات حتى يتمكن الأطفال من إتقان اللعبة.

★ **تقويم الجلسة:** تعرض الباحثة على الأطفال جملة معينة وتقرأها لهم وتطلب منهم تجزئة الجملة إلى كلمات.

الجلستان الأربعون والحادية والأربعون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الطفل من تجزئه الكلمات إلى الأصوات وضمها مرة أخرى.

★ **الأدوات:** صندوق يمكن التحكم فيه من الخلف – مجموعة من البطاقات التى تحمل صور لبعض الأشياء ومكتوب تحتها اسمها.

★ **الفنيات:** التوجيه اللفظى – النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة وشرح إجراءات اللعبة، ثم تقوم بعمل نموذج أمامهم فتقوم بوضع بطاقة تمثل (بطة) مثلاً ومكتوب تحتها اسمها بطريقة مجزئه

(بـ/، طـ/، ـة/، وتقوم الباحثة بنطق الأصوات المكونة للكلمة. ثم تقول افتح يـا سمسم وإذا أصدر الأصوات بشكل صحيح فيفتح الباب الخاص بالصندوق، ثم بعد ذلـك تختـار الباحثـة طفل ليقوم باللعبة، وتقوم هى بالتحكم فى الصندوق مـن الخلـف، وإذا قـام الطفـل بتجزئـه الكلمة الموجودة بطريقة صحيحة، وقال افتح يا سمسم فتقـوم الباحثـة بفـتح بـاب الصـندوق كنوع من التعزيز، وتكرر هذه اللعبة عدة مرات وتختار الباحثة طفل أخر ليقوم باللعبة.

★ **تقويم الجلسة:** تسأل الباحثة الأطفال عن الأصوات المكونه لكلمة واحدة.

الجلستان الثانية والأربعون والثالثة والأربعون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على تجزئه الجملة إلى كلمات وضمها مرة أخرى.

★ **الأدوات:** بطاقات مكتوب عليها مجموعة من الجمل بحيث تحمل كل بطاقة كلمة واحدة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة – النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة للأطفال، وتقوم بعمل نموذج أمامهم فتختار ثلاث أطفال وقائد للعبة، ويمثل كل طفل كلمة فى الجملة (أشرف يرسم شجرة) فيقوم الطفل الأول بحمل بطاقة مكتوب عليها (أشرف)، والثانى يحمل بطاقة مكتوب عليها (يرسم)، والثالث يحمـل بطاقة مكتوب عليها (شجرة)، ويقف الأطفـال بجانـب بعـض ويقـوم القائـد بـإجراء اللعبـة لاختيار الطفل الذى يقوم بالجرى خلف الأطفال الآخرون عن طريق

أتـرص أتـرص يـا كلمات واحكلنا جميع الحكايات
وقولى لنا مين اللى هيخرج ومين هيجـــرى ورانــــا
لحد الوقت ما فات

- وبعد ذلك يجرى الطفل الذى تم اختياره خلف الكلمات الأخرى، وإذا أمسك بأحد الأطفال يجرى الأطفـال بسـرعة ويقفـوا بجانـب بعـض ويقـول كـل طفـل الكلمـة التـى تمثلـه (ضـم الكلمات)، ويصدر القائد صفارة فيقوم الطفل الذى أمُسك فـى المرة السـابقة بـالجرى خلـف الآخرين (تجزئه الكلمة) وهكذا ...، وإذا لم يمسك الطفل بأحـد يقـوم القائـد بعـد ٢٠ عـدة

بإعادة اللعبة مرة أخرى، وتكرر هذه اللعبة باستخدام جمل أخرى حتى يتمكن الأطفال من تجزئه الجملة إلى كلمات وضمها مرة أخرى مع تقديم حلوى أو شيبسى للأطفال كنوع من التدعيم إذا أصدر الأطفال الاستجابه الصحيحة.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال جملة معينة وتطلب منهم تجزئتها إلى كلمات وضمها مرة أخرى.

الجلستان الرابعة والأربعون والخامسة والأربعون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على تجزئه الكلمة إلى مقطعين وضمهما مرة أخرى.

★ **الأدوات:** بطاقات تحمل كلمات بحيث كل بطاقة تحمل مقطع من كلمة من الكلمات التى تم استخدامها فى الجلسات السابقة.

★ **الفنيات:** المناقشة – النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة فهى تشبه اللعبة التى تم استخدامها فى الجلسات السابقة، ولكن فى هذه اللعبة سون تكون مكونه من طفلين فقط وقائد بحيث يمثل الطفل الأول المقطع الأول من الكلمة (أشـ) والثانى يمثل المقطع الثانى من الكلمة (ـرف) وقبل إجراء اللعبة ينطق كل طفل بالمقطع الذى يحمله بتوجيه الباحثة ومشاركة الأطفال الآخرين، وتقوم الباحثة بعمل نموذج أمام الأطفال، ثم يقوم الطفل القائد بإجراء اللعبة لاختيار الطفل الذى يجرى خلف الآخر

أترص أترص يا مقاطع   وكونى كلمات
مين هيجرى ورا الثانى   بعد ما يبعد مسافات

- ويخرج الطفل الذى تنتهى عنده العبارة ويقوم الطفل الأخر بالجرى خلفة مع تشجيع الأطفال بالنطق باسم المقاطع، وإذا أمسك به الطفل يعودوا مرة أخرى ويخرج الطفل المسوك ويدخل طفل أخر ليحمل البطاقة الخاصة به، وتضم المقاطع مرة أخرى فينطق كل طفل المقطع الخاص به ثم ينطق الطفلين معاً الكلمة بعد ضم مقاطعها، وإذا لم يُمسك الطفل بالطفل الآخر فبعد ٢٠ عده تقريباً يصدر القائد صفارة ويقول (اتجمعى يا مقاطع) فيرجع الأطفال، ويخرج الطفل الذى لم يستطيع إمساك زميله ويدخل آخر ليحمل البطاقة ويستكمل

اللعبة، وتكرر هذه اللعبة باستخدام كلمات أخرى من الجمل التى تم استخدامها فى الجلسات السابقة حتى يتمكن الأطفال من تجزئه الكلمات إلى مقاطع وضمها، ويعتبر استكمال الطفل للعب نوع من التدعيم.

★ **تقويم الجلسة:** تعرض الباحثة على الأطفال وتطلب منهم تجزئتها إلى مقطعين وضمهما مرة أخرى.

الجلستان السادسة والأربعون والسابعة والأربعون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على تجزئه المقاطع إلى أصوات وضمها مرة أخرى.

★ **الأدوات:** بطاقات تحمل مقاطع للكلمات بحيث كل بطاقة تحمل صوت واحد من كلمة معينة.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجيه اللفظى – النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة وتوضح ما تحتويه وتعرض عليهم البطاقات التى تحتوى على كلمات، وكيف يمكن تقسيمها إلى مقطعين، وبعد شرح أكثر من بطاقة، وتطلب من الأطفال إنه من يقوم بالتعرف على هذا المقطع بشكل صحيح سوف يتم اختياره لأجراء اللعبة، ثم بعد ذلك بطاقات التى تحمل أصوات هذه المقطع وتطلب من الأطفال ذكر الصوت الموجود فى البطاقة ومن يصدر استجابة صحيحة تختاره لإجراء اللعبة ، فتختار الباحثة ثلاثة أطفال طفل يمثل القائد وطفلان كل واحد منهما يمثل صوت معين بحيث يمثل الاثنان مقطع فى كلمة، ويقوم الطفل القائد بإجراء اللعبة لتحديد الطفل الذى يجرى خلف الآخر فيقول

أترص أترص يا أصوات　　　وكونى شكل الكلمات
وألعبى ويا الأخـــوات　　　طيرى بسرعة وارجعلنا
علشان نفهم معنى العبارات

– والطفل الذى تنتهى عنده العبارة يكون هو الطفل الذى يجرى ويقوم الطفل الآخر بالجرى خلفه وبعد (٢٠) عدة إذا لم يتمكن الطفل من الإمساك بالطفل الأخر يصدر القائد صفارته ويقول (اتجمعى يا أصوات) (ضم الأصوات مرة أخرى)، ويخرج هذا الطفل ويدخل طفل أخر

ليحمل الصوت، ويذكر القائد اسم المقطع، ويذكر كل طفل اسم الصوت، ثم يبدأ القائد فى إجراء اللعبة مرة أخرى، وإذا أمسك الطفل بزميلة فإن الطفل المسوك هو الذى يخرج من اللعبة ونجاح الطفل فى اللعبة يجعله يستمر، وهذا يعتبر بمثابة تدعيم، وبعد ذلك توجه الباحثة الأطفال لاختيار المقطع الثانى من الكلمة وإجراء اللعبة عليه وتكرر اللعبة.

- وتناقش الأطفال فى تجزئه الأصوات وضمها حتى يتمكن الأطفال من ذلك تكرر اللعبة عدة مرات.

★ تقويم الجلسة: تعرض الباحثة على الأطفال بطاقات بها كلمات وتطلب منهم تجزئتها إلى أصوات.

الجلسات الثامنة والأربعون:

★ **الهدف**: تمكن الطفل من تميز صوت حرف معين من الكلمة مثل الحرف الأول.

★ **الأدوات** : عبارة عن لوحة مغناطيسية وبطاقات عليها صور مثل صورة لتفاحة أو أرنب وبطاقات مكتوب على كل بطاقة صوت حرف من الحروف.

★ **الفنيات المستخدمة** : المناقشة – النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات**:

- تقوم الباحثة بتوضيح إجراءات اللعبة ومناقشة الأطفال فى خطواتها ثم تقوم بعمل نموذج أمامهم فتعرض أمامهم صورة لشئ ما مثل (تفاحة) ثم تختار من بين حروف عديدة الصوت الذى يمثل الحرف الأول فى الكلمة وهنا هو صوت (تـ/) وهنا تكتمل الدائرة الكهربية فيضئ المصباح وتقوم الباحثة بعد ذلك بوضع صورة على اللوحة ويختار الطفل الصوت الذى يمثل الحرف الأول فى الكلمة التى تدل عليها الصورة من بين الحروف ويضعه فى المكان المخصص له كما سبق أن أوضحت لهم ويكون أضاءه المصباح هو دليل الطفل على الإجابة الصحيحة وبمثابة تعزيز له وهكذا تتداول المحاولات .

★ **تقويم الجلسة**: تعرض الباحثة على الأطفال بطاقات بها كلمات وتطلب منهم تحديد الصوت الأول فى الكلمة.

الجلستان التاسعة والأربعون والخمسون :

★ **الهدف**: ان يتمكن الأطفال من ترتيب الحروف الهجائية ومعرفة الصوت الخاص لبعض الحروف وضم الأصوات لتكوين كلمة.

★ **الأدوات:** شريط كاسيت – بطاقات للحروف.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى – المناقشة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال حول الحروف التى تم تعلمها من قبل بصورة فردية. ثم تقوم الباحثة بالتحدث مع الأطفال حول أهمية أن تكون هذه الحروف مرتبه، وتسألهم هل يحبوا أن يتعلموا ما هو ترتيب الحروف. تقوم المعلمة بتشغيل الكاست حتى يستمع الأطفال للأغنية وتقوم بتكرار ذلك عدة مرات وتطلب من الأطفال أن يصفقوا على الأغنية ويرددوا كلمات الأغنية معها وهى:

أ ب ت ث ج ح خ	د ذ ر ز س ش ص
ض ط ظ ع غ ف ق	ك ل م ن هـ و ى
بـ /ا/ بـ /ا/ تبقى إيه	بابا
مـ/ ا/ مـ/ ا/ تبقى ايه	ماما
و/ طـ/ نـ/ ـى/	وطنى
عـ/ لـ/ مـ/ ـى	علمى
بابا ماما	وطنى علمى حرية وطنية
سلام حمام	جندى بلدى شجاع

– تطلب المعلمة من الأطفال أن يقوموا بعمل دائرة وتعطى لكل طفل حرف معلق على عصا، تقف المعلمة فى نصف الدائرة ثم تدير الكاست وتغنى معه وتطلب من كل طفل أن يرفع الحرف الذى يسمعه فى الأغنية مثال عندما ينطق صوت الألف يرفع الطفل الألف وهكذا حرف الياء وعندما تغنى بـ /ا/ بـ /ا/ تبقى أيه بابا يخرج الأطفال أصحاب تلك الحروف ليكونوا بها كلمة بابا وهكذا. تكرر الأغنية مره أخرى ويقوم الأطفال بنفس التعبير الحركى عليها مع ترديد الأغنية إلى أن يتمكن الأطفال من التعرف على ترتيب الحروف.

★ **تقويم الجلسة:** مين يقدر يغنى الأغنية.

الجلستان الحادية والخمسون والثانية والخمسون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الطفل من معرفته أصوات للحروف ومواضعها فى الكلمات.

★ **الأدوات:** عبارة عن صندوق به مجموعة بطاقات للحروف الأبجدية - لوحة وبرية - مجموعة من البطاقات بكل بطاقة صورة واسم محتوى هذه الصورة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة - النمذجة - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال فى إجراءات اللعبة ثم تقوم بعمل نموذج للأطفال وتقوم بتنفيذ اللعبة أمامهم ثم يقوم طفل باستخراج حرف من صندوق الحروف وتطلب منه الباحثة ذكر صوت الحرف، ثم تقوم بوضع ثلاث بطاقات على اللوحة الوبريه بحيث يكون هذا الحرف موجود بواحدة منها (أى فى مضمون الكلمة) ويقوم الطفل بوضع صوت الحرف أمام البطاقة المناسبة وإذا قام الطفل باللعبة بالشكل الصحيح فتقوم الباحثة بتدعيمه بنوع من الحلوى أو الشكولاته.

- تقويم الجلسة: تطلب الباحثة من الأطفال ذكر صوت الحرف الذى يختاره.

الجلسة الثالثة والخمسون:

★ **الهدف :** تنمية قدرة الطفل على إعادة ترتيب الحروف فى الكلمات لتكوين كلمات جديدة.

★ **الأدوات:** عبارة عن لوحة وبرية - بطاقات عليها الحروف بحيث كل حرف يكون على بطاقة منفصلة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة - النمذجة - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بتوضيح إجراءات اللعبة للأطفال وتقوم بعمل نموذج أمام الأطفال فتضع الثلاث حروف المكونة للكلمة (لعب) ثم تقوم بإبدال الحروف فتصبح (بلع) وتقوم بإبدال مرة أخرى فتكون (علب)، وهكذا فتحتار الباحثة للأطفال الحروف المكونة لكلمة معينة ويقوم الأطفال بإبدال هذه الحروف وإنتاج كلمات جديدة وتقوم الباحثة بتدعيم الأطفال الذين ينتجون كلمات صحيحة ويستطيعون إبدال الحروف بالتصفيق.

★ **تقويم الجلسة:** تعرض الباحثة على الأطفال بطاقة بها حروف لكمة وتطلب منهم إبدال هذه الحروف وإنتاج كلمات جديدة.

الجلستان الرابعة والخمسون والخامسة والخمسون:

★ **الهدف:** أن يتعرف الطفل على عدد الأصوات المكونة للكلمة.

★ **الأدوات:** مجموعة من البطاقات مرسوم بكل بطاقة مستطيل مقسم إلى مستطيلات قصيرة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة– النمذجة – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بتعريف الأطفال بإجراءات اللعبة وهى إنها سوف تعطى لكل طفل مستطيل مقسم إلى عدة أجزاء ولتكن مستطيلات صغيرة وتعطى له كلمة ولتكن (بطة) ومعها صورة مصاحبة، تقوم الباحثة بنطق الكلمة (بـ / طـ / ـة) وعند نطق صوت كل حرف يضع الطفل علامة فى كل مستطيل صغير بعدد الأصوات التى سمعها بحيث أن عدد الأصوات يكون نفس عدد العلامات التى تقوم الطفل بكتابتها. تبدأ الباحثة اللعبة مع كل الأطفال وتكررها عدة مرات مع تدعيم الطفل الذى يعطى استجابة صحيحة.

– **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال عد أصوات الكلمة التى تعرضها عليهم.

الجلسة السادسة والخمسون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الطفل من تجزئة الكلمة إلى أصوات وضمها مره أخرى.

★ **الأدوات:** مجموعة من البازلز لبعض الحيوانات والطيور.

★ **الفنيات المستخدمة:** النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بمناقشة الأطفال فى إجراءات اللعبة، حيث تعرض البازلز على الأطفال وهو يحمل كلمة معينة ولتكن كلمة (أسد)، ثم تطلب من الأطفال تجزئة هذه الكلمة إلى أصوات والتعرف على كل صوت منفصل ونطقه، ثم يقوم الطفل بعد ذلك بضم هذه الحروف مرة أخرى لتكوين نفس الكلمة (أسد) (أ/، سـ/، د/)، بعد أن يدرك الأطفال أصول اللعبة تقوم الباحثة باختيار أحد الأطفال لتنفيذها، تكرر هذه اللعبة إلى أن يتمكن جميع الأطفال من تنفيذ اللعبة بإتقان مع التصفيق لمن يعطى استجابة صحيحة.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال تجزئة الكلمة التى تعرضها عليهم إلى أصوات وضمها مرة أخرى.

الجلستان السابعة والخمسون والثامنة والخمسون:

★ **الهدف:** أن يتمكن الطفل من مزج الأصوات.

★ **الأدوات:** أراجواز – مسرح العرائس.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى – النمذجه – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة وتقوم بعمل نموذج أمام الأطفال وتبدأ اللعبة بأن يقول الأطفال عروستى فيقوم الأراجوز بذكر عدد الأصوات المكونة لكلمة (أسد) مثلاً ثم يقول الأطفال عروستى فيقول الأرجواز تتكون الكلمة من الأصوات (أ/، سـ/، د/) وتستمر اللعبة حتى يتمكن الأطفال من ذكر الكلمة التى تتكون منها الأصوات ويتمكن الأطفال من مزج الأصوات لتكوين كلمات، ومن يذكر الكلمة بشكل صحيح، تطلب الباحثة من الأطفال أن يصفقوا له كنوع من التدعيم، وتكرر الباحثة مع الأطفال هذه اللعبة، ثم بعد ذلك يقوم أحد الأطفال بدور الأراجواز وتستمر اللعبة حتى يتمكن الأطفال من إتقانها.

★ **تقويم الجلسة:** طلب الباحثة من الأطفال ذكر اسم الكلمة التى تذكر أصواتها.

الجلستان التاسعة والخمسون والستون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على حذف وإضافة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة.

★ **الأدوات:** عبارة عن بطاقات الحروف بحيث كل بطاقة تمثل حرف ولوحة مع كل طفل موجود بها مستطيلتين كل مستطيل مقسم إلى أربع خانات بحيث يمكن وضع حرف فى كل خانة.

★ **الفنيات المستخدمة:** المناقشة – النمذجة – التكرار – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح الإجراءات اللعبة مع الأطفال ومناقشتهم فيها ثم تقوم بعمل نموذج أمام الأطفال وبعد ذلك تبدأ فى اللعبة، وتطلب الباحثة من الأطفال أن يضع فى الخانة الأخيرة فى كلاً من المستطيلين حرف واحد ويمثل صوت واحد، ثم يقوم الطفل بعد ذلك بإدخال أى

حروف فى الخانات فى المستطيلين بحيث يحصل على كلمات لها معنى وعندما يصل الطفل إلى هذه النتيجة يخبر بها الباحثة.

ثـ	عـ	لـ	ب

	عـ	لـ	ب

- وعندما يتمكن الطفل من ذلك تبدأ الباحثة بوضع حرف يمثل صوت فى الخانة الأولى ويحاول الطفل أن يحصل على كلمات جديدة من خلال استبدال الحروف، وبعد ذلك يلعب الطفل بالحروف ويستبدل الفونيمات ليحصل على كلمات جديدة مع تقديم (شيبسى) أو شوكولاته كنوع من التدعيم.

★ **تقويم الجلسة:** تطلب الباحثة من الأطفال استبدال الأصوات للحصول على كلمات جديدة.

الجلسة الحادية والستون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على تسمية الأشياء بمجرد ذكر الحرف أو الصوت التى تبدأ به هذه الكلمة.

★ **الأدوات:** عبارة عن مجموعة من الألعاب والأدوات المختلفة.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوحيه اللفظى - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة للأطفال ثم تذكر حرف مثل (د) وتذكر الصوت الخاص به ثم تطلب من الأطفال استخراج الأشياء التى تبدأ بهذا الصوت من مجموعة اللعب والأشياء الموجودة أمامهم فيختار الطفل هذه الأشياء ويسميها ثم تذكر الباحثة حرف أخر (ب) والصوت الخاص به ويقوم الأطفال باستخراج الأشياء التى تبدأ بهذا الصوت وهكذا بالنسبة لباقى الحروف وأصواتها وعندما يقوم الأطفال بالاستجابة الصحيحة يتم تعزيزهم بحلوى أو شكولاته.

★ **تقويم الجلسة:** تذكر الباحثة صوت لحرف معين تبدأ به الكلمة وعلى الأطفال تحديد هذه الكلمة.

الجلسة الثانية والستون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على إضافة أصوات لإنتاج كلمات جديدة.

★ **الأدوات:** عبارة عن بطاقات الحروف بحيث كل بطاقة تمثل حرف - لوحة مع كل طفل موجود بها مستطيلين كل مستطيل مقسم إلى أربع خانات بحيث يمكن وضع حرف فى كل خانة.

★ **الفنيات:** التوجيه اللفظى - النمذجة - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة مع الأطفال ومناقشتهم فيها ثم تقوم بعمل نموذج أمام الأطفال حيث تبدأ فى اللعبة وتعطى لكل طفل ورقة الموجود بها مستطيلين، وتقوم بوضع حروف فى الخانات الأخيرة حروف متماثلة مثل (أ، ب) والخانات الخيرة ثن تضيف فى حرف (ب) فى المستطيل الأول فتصبح (باب) وهكذا.

	ب	ا	ب
		ا	ب

- ثم بعد ذلك تطلب من الأطفال إجراء اللعبة وتحاول توجيه الأطفال وتقدم لهم تعزيز عندما يحصلوا على كلمات جديدة ذات معنى.

★ **تقويم الجلسة:** من يستطيع إضافة صوت لهذه الكلمة وإنتاج كلمة جديدة.

الجلسة الثالثة والستون:

★ **الهدف:** تنمية قدرة الأطفال على استبدال الأصوات والحصول على كلمات جديدة.

★ **الأدوات:** مجموعة من البطاقات عليها الحروف الهجائية - مجموعة بطاقات بكل واحدة منها مستطيلان يقسم كل واحد منهم إلى أربع خانات.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى - النمذجه - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بشرح إجراءات اللعبة وتبين للأطفال أنها تشبه اللعبة التى تم تقديمها فى الجلسات السابقة ولكنا تختلف عنهم فى أنها سوف تقوم باستبدال الحروف لإنتاج كلمات

جديدة، وتقوم بعمل نموذج أمامهم فتضع فى المستطيلين الأول والثانى حروف كلمة (علب) ثم نستبدل الحرف الثانى بحرف (ن) فتصبح (عنب) وهكذا ...

	ع	ل	ب
	ع	ن	ب

– وتقوم بوضع حروف مثل ذلك مع كل طفل وتطلب منه استبدال حرف مكان حرف أخر لإنتاج كلمات جديدة، وتقوم الباحثة بتوجيه الأطفال وتدعيمهم بالتصفيق عندما يحصلوا على كلمات جديدة.

★ **تقويم الجلسة:** من يستطيع يبدل هذه الأصوات ويقول كلمة جديدة.

المرحلة الثالثة: مرحلة إعادة التدريب (الجلسات ٦٤ -٧٠):

★ **الهدف:** أعاده تدريب الأطفال على الأنشطة السابقة بما يسهم فى بقاء أثر البرنامج وفعاليته فى الحد من القصور اللغوى لأطفال الروضة ببعديه الوعى الفونولوجى والتعرف على الحروف الهجائية.

الجلسة الرابعة والستون:

★ **الهدف:** إعادة تدريب الأطفال على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الحروف الهجائية والقدرة على تصنيفها حسب الشكل.

★ **الأدوات:** الطين الصلصال.

★ **الفنيات:** التوجية اللفظى – التدعيم .

★ **الإجراءات:** تقوم الباحثة بتوزيع الطين الصلصال على الأطفال وتطلب منهم تكوين الحروف الهجائية باستخدامه حيث يقوم الأطفال بتكوين الحروف المتشابهة ووضعها فى صندوق، والحروف التى تحمل نقطة واحدة ووضعها صندوق، ثم الحروف التى تحمل نقطتين ووضعها فى صندوق ، والحروف التى تحمل ثلاث نقاط ووضعها فى صندوق بعد أن يتم الأطفال تكوين الحروف كاملة، وتقوم الباحثة بتوجيه الأطفال إذا أخطأوا، وعمل نموذج أمامهم من الطين الصلصال، وعندما يتمكن الأطفال من تكوين الحروف وتصنيفها بالشكل الصحيح تقوم الباحثة بتدعيمهم بالحلوى أو الشيكولاته.

الجلستان الخامسة والستون والسادسة والستون:

★ **الهدف:** تدريب الأطفال على التعرف على الحروف الهجائية والتمييز بينها.

★ **الأدوات:** ماسكات للحروف الهجائية.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجيه اللفظى – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بتذكير الأطفال بقصة ألس ورحلتها فى مدينة الحروف، وتناقشهم فى أحداث القصة وتعرض عليهم بعض الأسئلة حول من قابلتهم ألس فى المدينة من حروف، وماذا قال لها كل حرف وتقدم الباحثة نموذج لكل حرف للتأكيد على معرفة الأطفال لهذه الحروف، ثم توزع أدوار القصة على الأطفال فيمثل كل طفل حرف معين، وتقوم واحدة من البنات بدور ألس، ويقوم الأطفال بالتدريب على هذه الأدوار مع توجيه الباحثة لهم، ويقوم الأطفال بعرض القصة على هيئة مسرحية باستخدام الماسكات على أن يقوم بعض الأطفال بأكثر من دور لاستكمال أحداث القصة، وتقوم الباحثة بإعطاء الأطفال حلوى أو شيكولاتة كنوع من التدعيم لهم.

الجلستان السابعة والستون والثامنة والستون:

★ **الهدف:** تدريب الأطفال على تجزئه الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات وضمها مرة أخرى.

★ **الأدوات:** بطاقات عليها أصوات تمثل كلمات لجملة معينة.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجيه اللفظى – التدعيم.

★ **الإجراءات:**

– تقوم الباحثة بتذكير الأطفال بلعبة التجزئة والضم للكلمات والمقاطع والأصوات، وتذكر الأطفال بإجراءات اللعبة، وتقوم هى بدور القائد فتقسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تمثل كلمة وتتجمع المجموعات مع بعضها بين كل مجموعة والأخرى مسابقة بسيطة ويحمل كل طفل بطاقة تمثل صوت لحرف معين بحيث كل مجموعة تمثل كلمة والمجموعات الثلاث تمثل جملة (أشرف يرسم شجرة)، كل مجموعة مكونه من أربع أطفال وتناقش الباحثة الأطفال فى البطاقات التى يحملوها فيذكر كل طفل الصوت الذى يحمله،

وتطلب الباحثة من الأطفال ذكر الكلمة إذا تم ضم هذه الأصوات فينطق كل فريق بالكلمة الخاصة به، ثم ينطق كل الأطفال بالجملة كاملة.

- وتقوم الباحثة بإجراء اللعبة لاختيار الفريق الذى يخرج فتقول (اترص - اترص يا كلمات ...) فيخرج الفريق الذى تنتهى عنده العبارة، ثم تقوم بإجراء اللعبة مرة أخرى فيخرج أحد الفريقين ويجرى الأخر خلف الفريقين الذين خرجوا، وعندما يمسك أحد أفراد الفريق الذى يجرى خلف الآخرين تطلق الباحثة صفارة وتقول (اتجمعى يا كلمات) فيخرج الفريق الذى أمسك أحد أفراده وتجرى المسابقة بين الفريقين الآخريين، وعندما يمسك أحد أفراد الفريق يخرج الفريق، وهنا تجرى المسابقة بين أفراد الفريق الفائز فينقسم إلى فريقين، كل فريق يمثل مقطع فى الكلمة، فيكون الفريق الأول (أشــ) والثانى (ـرف) مثلاً، وتكرر اللعبة السابقة، وبعد اختيار الفريق الفائز تجرى المسابقة بين أصوات المقطع الواحد أى بين الطفلين فيكون الطفل الأول الذى يحمل صوت (أ/) مثلاً والثانى الذى يحمل صوت (شــ/) مثلاً وتُجرى اللعبة السابقة، وتجرى أحد الأصوات خلف الأخر فإذا أمسك به يكون الطفل الذى يجرى خلف الآخر هو الفائز، وإذا لم يمسك به فيكون الطفل الذى يجرى هو الفائز بعد مرور (١٠) عدات ويدعم بحلوى أو شيكولاته، وهكذا تكرر اللعبة مع جمل أخرى يتم تجزئتها إلى كلمات ومقاطع وأصوات وضمها مرة أخرى.

الجلسة التاسعة والستون:

★ **الهدف:** إعادة التدريب على حذف وإضافة واستبدال الأصوات لتكوين كلمات جديدة.

★ **الأدوات:** بطاقة بها مستطيلين مقسم كل واحد منهما إلى أربع مستطيلات صغيرة - بطاقات الحروف الهجائية.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجيه اللفظى - التدعيم.

★ **الإجراءات:**

- تقوم الباحثة بتوزيع البطاقات والحروف على الأطفال ثم تقوم بعمل نموذج أمامهم لتذكرهم بإجراءات اللعبة فتطلب من كل طفل أن يضع فى الخانة الأخير مثلاً صوت حرف (بـ/) ثم الخانة التى تليها صوت حرف (لـ/) والخانة التى تليها صوت حرف (عـ/)، ثم يقوم

الأطفال بحذف الحرف الأول فى احد المستطيلين ويحاول مع الباحثة قراءة الكلمة فتكون (لب).

	عـ	لـ	ب
		لـ	ب

- وتطلب الباحثة من الأطفال تجربة إضافة أصوات حتى يتمكن من الحصول على كلمات جديدة فيمكن مثلاً وضع صوت (ثـ/) فتكون كلمة (ثعلب)، ومن الممكن استبدال صوت (نـ/) مكان (لـ/) فتكون الكلمة (عنب) وهكذا يقوم الأطفال باللعب بالأصوات وتوجهم الباحثة لإنتاج كلمات جديدة.

الجلسة السبعون:

★ **الهدف:** إعادة تدريب الأطفال على معرفة الكلمات المنغمة والتى تشترك فى صوت معين سواء فى البداية - الوسط - النهاية.

★ **الأدوات:** نشاط باستخدم الكمبيوتر.

★ **الفنيات المستخدمة:** التوجية اللفظى - التدعيم.

★ **الإجراءات:** تناقش الباحثة الأطفال فى الكلمات التى تشترك فى صوت واحد سواء فى البداية أو الوسط أو النهاية (السجع)، وبعد ذلك تقوم بعرض بطاقات على الأطفال مكتوب تحتها اسم الصورة التى تحملها كل بطاقة على شاشة الكمبيوتر، وتقدم من خلالها أنشطة للصوت المشترك فى البداية ثم أنشطة للصوت المشترك فى النهاية ثم أنشطة للصوت المشترك فى الوسط على أن يقوم باختيار الكلمة المختلفة التى لا تشترك فى نفس الصوت، ثم بعد ذلك تعرض الباحثة على الأطفال بطاقات وتسألهم عن الصوت المشترك هنا فى البداية ام الوسط أو النهاية، وتقوم الباحثة بتدعيم الأطفال الذين يصدرون استجابات صحيحة وتكرر هذه اللعبة عدة مرات.

Summary

Introduction:

The early years of the child are the basic support upon which the rest of his mental, linguistic and social life is based in all its aspects. During those years, the many children need specific type of care and educational environment which work for investing their linguistic readiness to enable them to read and write successfully in their later life.

Language is then a key factor to develop the various aspects of the other skills especially at the pre-school stage. The linguiuistic shortage in the kindergarteners affects negatively on all the child's skills as well as on his various developmental aspects. This may lead to learning disabilities later on. The child who suffers from certain learning disabilitities may have a higher rank of intelligence. He may be normal or above normal. He may not have any other physical. Emotional, social economical or cultrral defects. Thus, this type of children becomes more aware of the stydy-problem aspects. This awareness generates psychological upset and depression. This may lead him to drop-out from education.

Previous studies and research, which investigated the early detection of the children who have learning disabilities, indicate that the earlier those children are discovered, the better they become able to achieve pregress or success. Consequently, if interference is conducted as the first indicators appear, the treatment may be more effective and it helps the child to avoid those disabilities later on. Those indicators are represented in the awareness or voice recognition, idenitifying the alphabetical letters, identifying the figures, identifying the colours and identifying the shapes.

Because of the infrequency of the Arabic studies in this field (as far as the researcher knows), the current study attempted to prepare a program to alleviate the linguistic shortage as an indicator of learning disabilities for kindergarteners focusing on voice recognition, identifying the alphabetical letters in order to investigate its validity.

Study problem:

The current study investigates the following questions:

1- Are there differences in average of degrees between control and experimental groups in the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities?

2- Are there differences in average of degrees for experimental group between the pre-test and the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities?

3- Are there differences in average of degrees for control group between the pre-test and the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities?

4- Are there differences in average of degrees for experimental groups between the post-test and the flow-up test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities?

Study importance:

The current study aims at indentifying the characteristics of the kindergarteners with indicators of learning disabililities. It also attempts to discover the amount of linguistic shortage as an indicator of learning disabilities. It also suggests a designed program to alleviate that shortage and to investigate the program validity.

Undoubtedly, the finding of this study may be of great importance because learning disabilities have their negative effects on the child and they may result in several problems which may lead the child to desert education. In addition to this, these phenomena are common in a great sector of children. Thus, if those problems are treated earlier, there may be better results especially when the first indicators become apparent.

Study Hypotheses:

1- There are statistically significant differences in average of degrees between control and experimental groups in the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing

alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities.

2- There are no statistically significant differences in average of degrees for experimental group between the pre-test and the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities.

3- There are no statistically significant differences in average of degrees for control group between the pre-test and the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities.

4- There are statistically significant differences in average of degrees for experimental groups between the post-test and the flow-up test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities.

Sample:

The study sample included (14) kindergarteners who have linguistic shortage as an indicator of learning disabilities. There ages are ranging between (5.5-7 years old). They were divided into two equal and homogenous groups. One of them represented the experimental group whereas the other one represented the control group. They are all picked out from moderate social, cultural, economical standard. They also have an average degree of intrlligence and none of them, suffers from any sort of physical handicap. None of them is retarded or suffers a psychological problem, either.

Study tools:

- Scale of intelligence (Goodenough-Harris).
- Scale of socio-economic and cultural status form (Mohamed Bayomy Khalil, 2002).
- Scale of linguistic shortage represented in:

a- Scale of voice recognition.

b- Scale of alphabet recognition (Test Battery identifying the pre-academic skills for kindergarteners as an indicators of learning disabilities. (Adel Abdulla, 2005)

- The training program (prepared by the researcher).

Statistical methods.

1- test for (Mann Wtileng)

2- test for (Wilcoxan).

3- Z value.

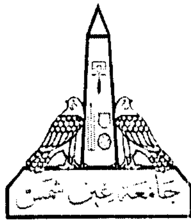
Results:

1- There are statistically significant differences in average of degrees between control and experimental groups in the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities.

2- There are statistically significant differences in average of degrees for experimental group between the pre-test and the post-test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities.

3- There are no differences in average of degrees for control group between the pre-test and the post-test for the linguattic shortage stand as whol and the skill of voice recognition with but there are statistically significant differences for controlling group between the pre-test and the post-test of alphabet recognition as an indicator of learning disabilities.

4- There are no statistically significant differences in average of degrees for experimental groups between the post-test and the flow-up test of with linguistic shortage disability with it's both of knowing alphabetic and voice recognition as an indicator of learning disabilities.



Ain Sham University
Institute of Post-graduate Childhood studies
Department of Psychological and Social Studies

A Program Effectiveness on Alleviating the Linguistic Shortage as an Indicator of Learning Disabilities in Kindergarteners

To get

Ph.D. philosophy in childhood Studies
Psychological and Social Studies Department

Submitted by

Hoda Ali Salim Mohamed
Assistant Lecturer at kindergarten department
faculty of specific education - Zagazig University

Supervised By

Prof.
Adel Abdulla Mohamed
Prof. & Head of Mental Health Dept.
Faculty of Education –
Zagazig University

Prof.
Elhamy Abd El-aziz Imam
Prof. of Psychology
children psychological studies Dept.
Institute of Post-graduate Childhood studies
Ain Sham University

2008